Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas 2

Marcelo Máximo Purificação
Wanda Pereira de Lima
Janaína Rodrigues Reis Nascimento
(Organizadores)

Ano 2022

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas 2

Marcelo Máximo Purificação
Wanda Pereira de Lima
Janaína Rodrigues Reis Nascimento
(Organizadores)

Ano 2022

CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS
APLICADAS

Atena
Editora
Ano 2022

Formação docente: contextos, sentidos e práticas 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Wanda Pereira de Lima
Janaína Rodrigues Reis Nascimento

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação docente: contextos, sentidos e práticas 2 / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Wanda Pereira de Lima, Janaína Rodrigues Reis Nascimento. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0036-3
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.363222903

1. Formação docente. I. Purificação, Marcelo Máximo (Organizador). II. Lima, Wanda Pereira de (Organizadora). III. Nascimento, Janaína Rodrigues Reis (Organizadora). IV. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

APRESENTAÇÃO

Caros leitores, saudações.

Apresentamos o e-book “Formação docente: contextos, sentidos e práticas 2”, que exibe um conjunto de textos, resultantes de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores de diversos contextos, com o objetivo de apresentar a relação teoria-prática desenvolvida por professores na construção do conhecimento em diferentes instituições do Brasil e professores da Universidad Autónoma Chapingo no México. Organizado em dezesseis capítulos temáticos, este e-book aproxima o leitor do cotidiano dessas instituições e, consequentemente, de diversos saberes, que permeiam a formação docente, estruturando contextos/significados/práticas. Nesses dezessete capítulos, destacamos alguns argumentos explicativos que permeiam o contexto social atual (marcado pela COVID-19), a docência e os processos de formação que a compõem - que envolvem políticas públicas, trabalho pedagógico, processos de inclusão, experiência, estratégias de ensino, estágio curricular/práticas supervisionadas, ludicidade, integração tecnológica, entre outros -. Nesse sentido, este e-book apresenta questões que podem subsidiar e colaborar nas discussões e reflexões de profissionais da educação dos mais diversos níveis de ensino. Dito isso, desejamos a todos uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação

Wanda Pereira de Lima

Janaína Rodrigues Reis Nascimento

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

A GEOMETRIA PLANA POR MEIO DE ATIVIDADES NO GEOGEBRA: CONTRIBUINDO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EJA

Jeane do Socorro Costa da Silva
Eliza Souza da Silva

https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229031

CAPÍTULO 2 13

A BNCC: PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA – MG

Leiliane Soares Rodrigues

https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229032

CAPÍTULO 3 19

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID 19

Lânia da Silva Cardoso
Francinalda Pinheiro Santos
Aclênia Maria Nascimento Ribeiro
Galvaladar da Silva Cardoso
Ravena de Sousa Alencar Ferreira
Perla Maria Antão de Alencar Carvalho
Luciana Spindola Monteiro Toussaint
Verônica Elis Araújo Rezende
Sylvia Helena Batista Pires Ferreira
Maria Luzilene dos Santos
Érida Zoé Lustosa Furtado
Jardilson Moreira Brilhante

https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229033

CAPÍTULO 4 27

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO II DO CURSO DE LETRAS E OS PROJETOS DE LETRAMENTO: UM OLHAR PARA O IMPREVISÍVEL

Márcia Regina Mendes SANTOS*

https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229034

CAPÍTULO 5 36

EDUCAÇÃO PARA SAÚDE: AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS E PROFESORES DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÃO GONÇALO-UERJ SOBRE TUBERCULOSE

Mônica Antônia Saad Ferreira
Rogério Carlos Novais

https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229035

CAPÍTULO 6...42

ENTRE OS RIOS DO AMAZONAS E OS CAMINHOS DO PARFOR: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE PEDAGOGIA NO ALTO SOLIMÕES

Monica Silva Aikawa

Nataliana de Souza Paiva

https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229036

CAPÍTULO 7...50

DESAFIOS E SUPERAÇÕES DO ENSINO REMOTO

Letícia Gomes Ferreira

Caroline Gomes Ferreira

Glauber Oliveira Benjamim

https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229037

CAPÍTULO 8...54

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LIBRAS: MAPAS CONCEITUAIS COMO RECURSOS VISUAIS

Estêvam Farias Sá

Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro

Lidiane Sena Pinheiro

Luciana Soares Freitas

https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229038

CAPÍTULO 9...65

CONSTRUÇÃO ATIVA DO CONHECIMENTO QUÍMICO ATRAVÉS DO ANIME DR.STONE

Natália Matos Sanglar Costa

Marcelo Monteiro Marques

https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229039

CAPÍTULO 10...73

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DE 1988 À 2016

Josanilda Mafra Rocha de Morais

Lourena Maria de Aquino Nogueira

Lenina Lopes Soares Silva

https://doi.org/10.22533/at.ed.36322290310

CAPÍTULO 11...87

LA PRÁCTICA EDUCATIVA: DESDE LA FENOMENOLOGÍA DE LA CORPORALIDAD

Mafaldo Maza Dueñas

Vanessa García González

https://doi.org/10.22533/at.ed.36322290311

CAPÍTULO 12...98

GRUPO DE ESTUDO EM AVALIAÇÃO ESCOLAR E SEUS SIGINIFCADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE FORMADORES DE PROFISSIONAIS

DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTILE ENSINO FUNDAMENTAL
Renata Ibias Cardoso da Silva
https://doi.org/10.22533/at.ed.36322290312

CAPÍTULO 13 110

PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL EM ANÁLISE
Iza Cristina Prado da Luz
https://doi.org/10.22533/at.ed.36322290313

CAPÍTULO 14 123

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: PRÁTICA E TEORIZAÇÃO DOCENTE
Darli Collares
https://doi.org/10.22533/at.ed.36322290314

CAPÍTULO 15 135

O PIBID E A DISCRICIONARIEDADE DOS IMPLEMENTADORES
Paula Arcoverde Cavalcanti
https://doi.org/10.22533/at.ed.36322290315

CAPÍTULO 16 143

PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM
Marcos Vinícius Mendonça Andrade
https://doi.org/10.22533/at.ed.36322290316

CAPÍTULO 17 157

“O ROMANCE DO PAVÃO MYSTERIOSO”: APRENDIZAGEM EM DOC NA AULA
Luiza Maria Aragão Pontes
https://doi.org/10.22533/at.ed.36322290317

SOBRE OS ORGANIZADORES 163

ÍNDICE REMISSIVO 165

CAPÍTULO 1

A GEOMETRIA PLANA POR MEIO DE ATIVIDADES NO GEOGEBRA: CONTRIBUINDO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EJA

Data de aceite: 01/03/2022

Jeane do Socorro Costa da Silva

Eliza Souza da Silva

RESUMO: Este artigo apresenta a atividade intitulada “O GeoGebra como instrumento de aprendizagem para descobrir a base média do trapézio na Educação de Jovens e Adultos” proposta elaborada na disciplina Prática de ensino e Estágio Supervisionado I no curso de Licenciatura em Matemática da UEPA. A disciplina tem como Objetivo elaborar atividades de conteúdos matemáticos visando promover alternativas metodológicas adequadas para essa modalidade de ensino. A atividade traz como objetivo elaborar uma proposta de aprendizagem significativa em Matemática, na Educação de Jovens e Adultos, para o ensino de geometria, mas especificamente a base média do trapézio, com o auxilio do recurso computacional GeoGebra. Para o desenvolvimento desta proposta enfatizaremos a teoria de RUTHVEN (2009) apresentada em seu artigo “Towards a naturalistic conceptualization of technology integration in classroom practice: The example of school mathematics. Education & Didactique”. Com essa proposta pretendemos situar com maior ênfase a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na ambiente digital educacional, considerando a Aprendizagem Significativa que valoriza as características e o conhecimento preexistente do educando adulto no processo de ensino e aprendizagem de matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos. Integração tecnológica. Matemática por atividade. Geometria plana.

ABSTRACT: This article presents the activity entitled “GeoGebra as a learning tool to discover the average base of the trapeze in Youth and Adult Education” proposed in the discipline Teaching Practice and Supervised Internship I in the Mathematics Degree course at UEPA. The discipline aims to develop activities with mathematical content in order to promote adequate methodological alternatives for this type of teaching. The activity aims to develop a proposal for meaningful learning in Mathematics, in Youth and Adult Education, for the teaching of geometry, but specifically the average base of the trapeze, with the help of the GeoGebra computational resource. For the development of this proposal we will emphasize the theory of RUTHVEN (2009) presented in his article “Towards a naturalistic conceptualization of technology integration in classroom practice: The example of school mathematics. Education & Didactics”. With this proposal, we intend to place more emphasis on Youth and Adult Education (EJA) in the digital educational environment, considering Meaningful Learning that values the characteristics and pre-existing knowledge of the adult student in the process of teaching and learning mathematics.

KEYWORDS: Youth and adult education. Technological integration. Mathematics by activity. Flat geometry.

A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UEPA.

A prática de ensino é uma disciplina obrigatória no currículo do curso de licenciatura plena em matemática. Tem por finalidade inserir o aluno na experiência e vivência da prática profissional (enquanto estagiário), possibilitando o exercício da prática de ensino que deverá ser operacionalizada sob a forma de estágio supervisionado. Essa experiência é um processo construtivo que permite ao aluno a aplicação de seus conhecimentos teóricos á realidade concreta, a realidade sócio-politico-econômico e cultural, onde poderão através da prática pedagógica, aprender a aprender as estratégias através da ação profissional comuns aos campos de atuação do ensino de matemática. Algumas fases são desenvolvidas no decorrer da disciplina, para a elaboração desse artigo enfatizaremos a fase da micro-aulas, pois foi onde ocorreu o desenvolvimento e escolha da atividade proposta. A pré fase é o momento em que o estagiário-aluno deverá planejar sua micro aula individualmente sob a orientação do professor. O micro ensino é importante, pois possibilita um maior envolvimento entre professor - orientador e aluno estagiário, que juntos buscam pela avaliação e correção de possíveis falhas, sobretudo metodológicas, pois, enseja a critica construtiva por meio de comentários do professor orientador que visa concorrer para a melhoria do desempenho pedagógico. Para finalizar a pré prática os estagiários são convidados a elaborarem projetos de pesquisa a serem realizados por eles, no espaço do campo de estágio. As temáticas deverão estar relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de matemática e poderão envolver os vários setores e atores que compõe a atividade pedagógica das escolas. Os mini-projetos deverão ser socializados em sala de aula. Nessa fase os futuros professores foram convidados a analisar a atividade “descobrir a base média do trapézio com o auxilio do GeoGebra”, com intuito de reelaborar a atividade de modo que se torna-se significativa para a modalidade da EJA.

O ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DE ATIVIDADES CONTRIBUINDO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EJA

Com o avanço surpreendente da tecnologia, o mercado de trabalho torna-se cada vez mais seletivo. Exige-se dos jovens e adultos competências e habilidades diversificadas, requisitando do trabalhador uma formação permanente como forma de se manter no mercado de trabalho. Para suprir as necessidades que o cenário trabalhista impõe, é preciso que a educação ultrapasse os “muros escolares” e forme profissionais jovens e adultos qualificados e capazes de sobreviver no mundo do trabalho.

É na interlocução com a tecnologia avançada que está à linguagem Matemática que a cada dia torna-se perceptível tanto nos meios de comunicação quanto no mundo da tecnologia, essa área de conhecimento representa um valor considerável na política, na economia e na evolução tecnológica e científica, o que permite dizer que a Matemática

está inserida no crescimento de uma sociedade. Sendo assim, realidade e Matemática não podem jamais andar separadas, principalmente na sala de aula de jovens e adultos, que precisam da Matemática para interpretar, compreender e resolver os problemas sociais.

O educando jovem ou adulto, nas instituições, é proveniente de uma classe trabalhadora, que na idade dita normal escolar foi obrigado a sucessivas interrupções do ensino ou até mesmo ao abandono, diante das situações sócio-econômicas, e, nesse decorrer, encontrou soluções matemáticas próprias para a superação das suas necessidades. Alguns fatores, que fazem parte do contexto cultural e profissional dos educandos, como o uso do computador, precisam ser levados em consideração pelo professor de Matemática no processo de construção do saber. A compreensão desses fatores permite ao professor de Matemática promover um ensino contrapondo-se às inúmeras práticas de exclusão que vêm se desenvolvendo na Educação de Jovens e Adultos. Ao contribuir com reflexões nesse aspecto pedagógico e epistemológico do ensino, incluímos nesta atividade a aprendizagem significativa, explorando o saber tecnológico dos alunos adultos no âmbito da Educação Matemática escolar, com o propósito de contribuir para uma educação de (re)inclusão no ensino de Matemática dos jovens e adultos.

O ensino da Matemática (re)significada pela Educação Matemática aborda, entre outras tendências, os recursos computacionais, no qual pode contribuir para que os alunos da EJA obtenham melhor visão de si mesmo, da sociedade e do mundo. Deste modo, a atividade elaborada traz como objetivo uma proposta de Aprendizagem Significativa em Matemática, na Educação de Jovens e Adultos, para o ensino de geometria, mas especificamente a base média do trapézio, com o auxilio do recurso computacional GeoGebra.

A proposta de trabalhar a matemática em sala de aula por atividade é fundamentada em Sá (2009) pois para o autor ensino de Matemática baseado por atividade pressupõe a possibilidade de conduzir o aprendiz a uma construção constante das noções matemáticas presentes nos objetivos da atividade. Isso é evidenciado a partir da elaboração da mesma, até sua realização e experimentação, sendo que cada etapa vivida pelo estudante servirá de apoio para a discussão e posterior elaboração final dos conceitos em construção.

Cabe, porém ao professor, preocupar-se com o modo de elaboração dessa atividade e com as orientações dadas aos estudantes durante a realização das mesmas, pois isso será decisivo no processo de aprendizagem do adulto. Essa abordagem de ensino pressupõe a experiência direta do aprendiz com situações reais vivenciadas, nas quais a abordagem instrucional é centrada no aluno e em seus interesses espontâneo. Um ponto importante na elaboração da atividade é conhecer o público, neste caso, precisamos saber o que é a EJA e quem são os alunos dessa modalidade de ensino para o qual está sendo direcionada a atividade.

Para responder a essas indagações nos reportaremos a SILVA (2006), pois afirma que atualmente significativos e elevado número de pessoas estão voltando aos “bancos

escolares".

> São jovens e adultos com finalidade de continuar ou começar seu processo de escolarização. Alunos que nunca estiveram em uma sala de aula, alunos que estiveram e que depois de algum tempo estão retornando e também aqueles que tiveram escola em tempo certo, mas que dela foram excluídos por reprovações repetidas, que, por fim, os levaram à desistência. São estes os educandos que compõem uma turma de EJA. (pag. 17).

Diversos motivos levam esses alunos a abandonarem os estudos, entre eles estão os fatores sociais e econômicos, que servem de barreira para que esses alunos não ultrapassem os muros escolares e as paredes das salas de aula.

Outro fator condicionante presente nessa modalidade de ensino é a falta de uma metodologia adequada para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Existe a necessidade de uma aula diferenciada, levando em consideração principalmente o contexto em que o aluno está inserido.

No contexto da EJA é necessário que o professor promova atividades que, além de estimular, levem o aluno a desenvolver seu conhecimento matemático de maneira mais completa e complexa. É necessário que o professor, ao desenvolver o ato pedagógico, não esqueça que o adulto está inserido no mundo do trabalho, nas ações sociais e culturais e nas relações interpessoais de um modo diferente da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre os outros (OLIVEIRA, 1999, p.3). Nesse sentido, os documentos oficiais contribuem ao afirmar que: Em qualquer aprendizagem, a aquisição de novos conhecimentos deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Em relação aos jovens e adultos, no entanto, é primordial partir dos conceitos decorrentes de suas vivências, suas interações sociais e sua experiência pessoal: como detêm conhecimentos amplos e diversificados, podem enriquecer a abordagem escolar, formulando questionamentos, confrontando possibilidades, propondo alternativas a serem consideradas. (BRASIL, 2002, p. 15).

As experiências de vida, sejam elas pessoais ou profissionais, estão prontas para serem relacionadas com o conhecimento matemático. Contudo, devido à desvalorização docente, como a precária formação do professor, salário baixo, ou ainda a elevada carga horária, não é tão fácil para o educador buscar novas maneiras de trabalhar essa relação entre a Matemática escolar e a Matemática na vida sociocultural das pessoas, o que acaba ocasionando uma aprendizagem não significativa na Educação de Jovens e Adultos. Diante das dificuldades apresentadas e a principalmente a ausência de metodologia apropriada para a modalidade de ensino, os futuros professores foram convidados a analisar atividade com diferentes alternativas metodológicas que venham contribuir para melhorar a prática docente e o ensino de matemática na EJA

Neste sentido que o futuro professor precisa tomar cuidado ao elaborara suas

atividades para que não contribua ao abandono desses jovens e adultos. Sendo assim, enfatizamos a importância da integrar a tecnologia no âmbito das salas de aula de matemática, especificamente na modalidade da EJA.

IMPORTANCIA DA INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA NA PRÁTICA DE SALA DE AULA

A presente atividade se reportará a discussão sobre o artigo de Kenneth Ruthven intitulado "PARA UMA CONCEITUAÇÃO NATURALISTA DA INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA NA PRÁTICA EM SALA DE AULA: O EXEMPLO DA MATEMÁTICA ESCOLAR" este estudo desenvolve uma estrutura conceitual que identifica as características-chave de construção da prática em classe, demonstrando como elas se associam à integração tecnológica: ambiente de trabalho, sistema de recursos, formato da atividade, manuscrito de currículo, e economia de tempo.

Para Ruthven (2009) vivemos uma época em que existe uma diversidade mais rica dia a dia de materiais e, ferramentas disponíveis no âmbito escolar. Entretanto, o assunto principal tanto do revelador de currículos e do professor de sala de aula como um só permanece aquele de desenvolver um uso coerente de uma seleção relativamente pequena delas para formar um efetivo sistema de recursos. Isto depende de coordenar o sistema de recursos com o ambiente de trabalho, formato de atividade e manuscrito curricular para alicerçar a prática em sala de aula que seja viável dentro de tempo de economia. Esse desafio central tem sido ignorado em discussões de integração tecnológica, pois segundo o autor envolve avançar de uma aspiração idealizada para a realização efetiva através do incremento de teoria prática e habilidade de conhecimento.

Optamos pela pesquisa em integração tecnológica por beneficiar a tomada de uma ampla visão que reconheça que muitos dos mesmos desafios tecnológicos confrontam outras inovações, e são, de fato, já encontradas na prática existente. Em particular, há alcance de extensão para maior interação, com vistas a vantagem mútua entre as tradições que ainda permanecem amplamente separadas de pesquisa em tecnologias educacionais, materiais curriculares e práticas de ensino.

A presente atividade foi desenvolvida com base em algumas características apresentadas por Rutheven (2009), no decorrer da apresentação da atividade explicaremos as especificidades escolhidas.

A ATIVIDADE: "DESCOBRIR A BASE MÉDIA DO TRAPÉZIO COM O AUXILIO DO GEOGEBRA"

A primeira característica que enfocaremos é o Manuscrito curricular que para o Ruthven, Manuscrito curricular é aquilo que os professores descrevem quando elaboram uma atividade, é uma espécie de matriz de conhecimento profissional, ocorre quando

planejam o ensino de um assunto ou tópico, e em seguida elaboram atividades sobre ele. Esse conhecimento foi ganho no curso de sua própria experiência tanto no aprendizado quanto no ensino do tópico, ou compilado a partir de materiais curriculares disponíveis.

Assim, apresentaremos a atividade com base em experiências com alunos do ensino fundamental, na modalidade da EJA. Os alunos a serem envolvidos para o cumprimento da atividade proposta serão alunos da 4º etapa (7ª e 8ª) na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, neste momento o educando já obteve contato com alguns conceitos básicos de figuras planas, como por exemplo, o quadrado, retângulo, triângulo e paralelogramo, assim, sugerimos um resgate desses conhecimentos prévios para facilitar a identificação dos elementos do trapézio. Uma observação importante é como estamos trabalhando nesta atividade com a base média do trapézio, vamos supor que o aluno já saiba identificar as bases de cada trapézio.

Para descobrir a base média do trapézio foi escolhido um „sistema de recursos" que segundo Rutheven esse sistema foca na operação combinada de ferramentas matemáticas e materiais de currículo em uso na sala de aula, particularmente sobre sua compatibilidade e coerência de uso, e nos fatores que o influenciam. O uso do sistema reflete o desafio enfrentado pelos professores de combinar e adaptar o que, de outra forma, seria meramente uma coleção de recursos para funcionar de forma coordenada aliada a suas metas pedagógicas e curriculares. Para essa atividade escolhemos o Recurso GeoGebra.

Essa atividade deverá ser realizada em uma sala de informática no qual os alunos serão divididos em duplas assim facilitará uma troca de conhecimentos entre os alunos. Para Jenson & Rose (2006) o uso, no ensino, de ferramentas e recursos baseados no computador comumente envolve mudanças no ambiente de trabalho das aulas, mudança de sala e disposição física do ambiente, mudança na organização da turma e procedimentos de classe, neste sentido o professor deve circular pela classe, para que sempre possa está observando se os alunos estão participando da aula e também podendo assim, tirar dúvidas sobre as etapas da atividade e do recurso- GeoGebra.

Para Ruthven (2009) a atividade de sala de aula é organizada em torno de formatos para ação e interação que estruturam as contribuições de professor e estudante para determinados segmentos da lição. A habilidade das lições ao redor de formatos familiares de atividades e suas rotinas de apoio em salas de aula ajudam a fazê-los fluir suavemente de uma maneira focada, fluida e previsível. De fato, isto leva à criação de estruturas ou ciclos prototípicos de atividade para estilos especiais de lição. Nesta atividade focaremos no formato de investigação, no qual o aluno será o próprio construtor de conhecimento matemático. Um dos papeis do professor será passar as instruções sobre a atividade, e se achar necessário, pode fazer um contrato didático com a classe, para facilitar o andamento da aula e o sucesso da atividade; além, de nomear um relator entre a dupla, cuja função é anotar todas as medidas encontradas e os passos realizados durante a atividade.

Para construir o roteiro da atividade precisamos focar no objetivo que neste caso

é descobrir uma relação entre as bases do trapézio e os pontos médios dos lados não paralelos.

ANÁLISE A PRIORI DO ROTEIRO DA ATIVIDADE:

- Identifique os vértices de cada trapézio da folha de trapézios do GeoGebra

O aluno deverá lembrar que o vértice, é o ponto comum entre os lados consecutivos de uma figura geométrica, ou o ponto comum entre os dois lados de um ângulo, ou o encontro de duas semi-retas, dos dois lados de um polígono ou de três (ou mais) faces de um poliedro.

É comum os alunos dizerem que são as quinas, ou canto da figura, neste momento com o GeoGebra o professor pode indagá-los e instigá-los a fim de formalizar matematicamente o conceito de vértice.

- Determine o ponto médio de cada lado não paralelo dos trapézios;

Neste passo, o aluno deverá relembrar o que é ponto médio e o que são lados paralelos.

O professor pode ouvir algum comentário, por exemplo, que o ponto médio é a metade do segmento, neste momento o orientador pode aproveitar para relembrar que um ponto médio é considerado o ponto de equilíbrio de um segmento de reta, e explorar as ferramentas disponíveis para recordar que ao determinar o ponto médio de um segmento num plano, é preciso saber os ponto finais que compõe o por exemplo, ($x1$,$y1$) e ($x2$,$y2$) e, em seguida calcular a média aritmética desses pontos $\left(\frac{x1+x2}{2}, \frac{y1+y2}{2}\right)$

- Ligue os pontos médios encontrados por um segmento de reta;

Neste momento o aprendiz poderá ou não perceber que o segmento da reta encontrado é paralelo com as bases Maior e Menor do trapézio. O docente pode pedir que ele construa uma reta paralela passando pelo ponto médio, paralela a reta de uma das bases.

- Determine as medidas das bases de cada trapézio;

Como o educador ainda não identificou a base média do trapézio, espera-se que o aluno encontre as medidas das bases Maior e Menor que já são conhecidas por ele.

- Determine a medida do segmento construído;

A priori, o aprendiz pode perceber ou não se há uma relação entre a medida do segmento construído com as medidas das bases encontradas, caso ele não perceba de imediato, o quadro abaixo poderá facilitar a percepção. Neste momento o professor já pode dizer que o segmento construído é chamado de base média do trapézio, fazendo uma analogia com o que foi construído pelo aluno e a as bases.

- Com os dados obtidos preencha o quadro 1 abaixo

Trapézio	Medida da base menor	Medida da base maior	Medida da base média	Soma das medidas das bases menor e maior

Quadro 1. Encontrar a medida da base média do trápezio

Fonte: Atividade descobrir a base Média do Trapézio

ANALISE A PRIORI DA SÍNTESE

- Descubra uma maneira de obter a medida da base media de um trapézio sem medi-la!

O Discente deverá ser capaz de descobrir, por exemplo, que somando as medidas das bases - maior e menor - temos o dobro da medida do segmento construído (base média) logo a base média seria a metade da soma da base maior e a base menor do trapézio.

- Que conclusão você obteve? Neste momento o relator pode abrir a discussão com suas anotações.

Uma das possíveis conclusões é que:

A base média é igual a somas das bases (maior e menor) do trapézio dividido por dois.

- Represente em forma de modelo matemático a conclusão obtida:

Uma dos modelos que o aluno poderá escrever é:

MN = (B + b) / 2 ou MN = (AD + BC)/2, onde podemos identificar que

- MN – BASE MÉDIA
- B ou AD – BASE MAIOR
- b ou BC - BASE MENOR

T1		T2		T3	
AD		AD		AD	
BC		BC		BC	
MN		MN		MN	

Quadro 2 As medidas dos segmentos (AS BASES) do trapézio

Fonte: Atividade descobrir a base Média do Trapézio

Esse quadro 2 ajudará o aluno responder as respostas abaixo, que podem ser feitas pelo professor no decorrer da atividade ou, ele pode entregar no fim da aula para verificar

se o objetivo que ele propôs foi alcançado.

RESPONDA 01:

1. Qual é a natureza de cada trapézio?

Com essa indagação o docente resgata o conhecimento anterior do aprendiz sobre os tipos de trapézio isósceles, retângulo, escaleno e o induz perceber que a fórmula para calcular a base média é a mesma nos três tipos de trapézio.

2. Qual é o termo geométrico atribuído aos lados AD e BC?

Neste momento, será resgatado o conhecimento geométrico do aluno, por exemplo, ele deverá reconhecer, o que é segmento, responder que AD e BC são as bases do trápezio etc.

3. O que ocorre com o segmento MN em cada caso?

O professor explora os saberes sobre ponto médio, retas paralelas.

Para finalizar a aula o docente pede que**:** "Cada grupo descreva a propriedade redescoberta nesta atividade"**.**

O aluno poderá descrever que a;

- Base média de um trapézio é o segmento de reta que une os pontos médios dos lados não paralelos;
- A base média é paralela à base do trapézio e seu valor é igual à média aritmética das medidas das bases.

ROTEIRO DA ATIVIDADE NO GeoGebra

Caso o professor queira construir com o aluno cada trapézio, apresentaremos os passos de construção do trapézio isósceles. Os outros tipos são semelhantes respeitando suas características especificas.

TRAPEZIO ISÓSCELES		
1° Passo		Segmento definido por 2 pontos (AB)
3° Passo	A	Novo ponto (C)
3° Passo		Reta Paralela ao ponto C e segmento a
4° Passo		Segmento definido por 2 pontos (BC)
5° Passo		Circulo dados centro ou raio (centro ponto A, raio 3)
6° Passo		Interseção de dois objetos (circulo d e reta b)

7° Passo		Polígono (ABCE ou ABCD)

Quadro 3 Folha do trapézio

Fonte: Atividade descobrir a base Média do Trapézio

PROCEDIMENTO NO GEOGEBRA

- Na área de trabalho abrir o arquivo **trapezio.ggb.**
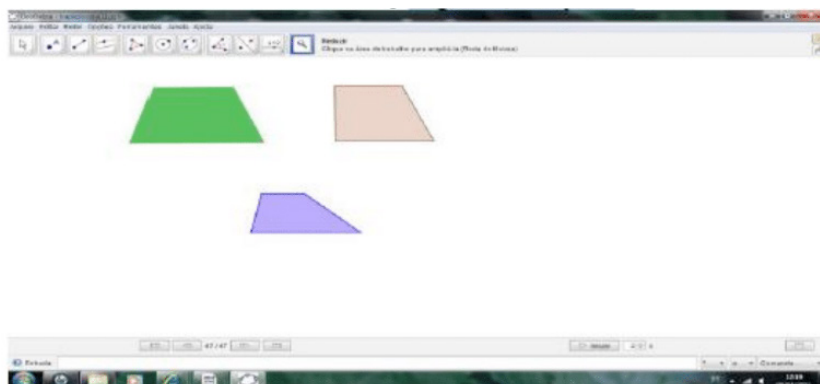
Figura 1 trapézio

Fonte: Atividade descobrir a base Média do Trapézio

Identifique os vértices de cada trapézio da folha de trapézios		
1° Passo	A	Novo ponto (A)
2° Passo	A	Novo ponto (B)
3° Passo	A	Novo ponto (C)
4° Passo	A	Novo ponto (D)

Quadro 4 Folha do trapézio

Fonte: Atividade descobrir a base Média do Trapézio

OBS: Renomear os pontos para A,B,C,D sempre no sentido horário

Determine o ponto médio de cada lado não paralelo dos trapézios;		
1º Passo		Ponto médio dos segmentos a1 e b1
2º Passo		Ponto médio dos segmentos a1 e b1

Quadro 5 Ponto médio do trapézio

Fonte: Atividade descobrir a base Média do Trapézio

OBS: Renomear os pontos médio para M e N

Encontrar a medida do comprimento das bases do trapézio		
1º Passo	cm	Distancia dos pontos (AD)
2º Passo	cm	Distancia dos pontos (BC)

Quadro 6 Medida do comprimento das bases trapézio

Fonte: Atividade descobrir a base Média do Trapézio

Encontrar a medida do comprimento do segmento construído MN			**Encontrar a medida do comprimento do segmento construído MN**
1º Passo	cm	Distancia dos pontos (MN)	

Quadro 7 Medida do segmento

Fonte: Atividade descobrir a base Média do Trapézio

Com base nos caminhos percorridos pelo educando através dos roteiros apresentados anteriormente esperamos que o aluno descubra uma relação entre as bases do trapézio e os pontos médios dos lados não paralelos que é o objetivo da atividade proposta.

Para que a atividade proposta tenha resultado satisfatório é preciso que o professor observe o tempo da atividade, a economia de tempo, e a sintonia perfeita de sistemas de recurso, estruturas de atividade e manuscritos curriculares para melhorar esse padrão de „retorno‟ didático e de „investimento‟ de tempo. Sendo assim seguindo a estrutura proposta por Ruthven (2009) esperamos que a atividade seja bem desenvolvida e apresente uma aprendizagem significativa do conteúdo abordado para os alunos da EJA.

Cremos que atividades de redescoberta utilizando o GeoGebra podem ser utilizadas como mais uma alternativa metodológica para as aulas de matemática, particularmente no ensino geometria, pois tais atividades proporcionam subsídios aos educadores para que os mesmos possam desenvolver um ensino mais eficaz e significativo para os alunos em sua formação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que o curso de Licenciatura em Matemática não contempla a Educação de Jovens e Adultos em seu currículo, como se constrói a visão de um professor sobre a EJA? É durante a carreira docente que as concepções sobre o ensino de jovens e adultos são modificadas? É entre os erros e os acertos da profissão que o professor delineia a visão sobre a EJA? O que os alunos perdem no decorrer dessa construção? Será a falta de metodologia específica, o apoio indevido do Estado ou a falta de formação apropriada para

lidar com os alunos da EJA, que impede os educadores de colocar a teoria em prática? O professor, na atual realidade em que se encontra, fica cada vez mais longe do educador reflexivo, pesquisador, crítico e autônomo que queremos. Ainda que o curso de formação prepare o professor para atuar na EJA, ele terá condições de ser um educador reflexivo diante das condições econômicas que a atual sociedade capitalista impõem? A princípio, sabemos que as dificuldades dos professores em atuar na Educação de Jovens e Adultos estão aquém da formação inicial, seja ela em curso de formação para professores ou nas licenciaturas. A defasagem salarial dos professores, as condições precária de trabalho, e a falta de incentivo dos órgãos governamentais sobre a educação de jovens e adultos ainda são condicionantes para a precária situação educacional que se encontra tal modalidade. O que não devemos esquecer, é que os jovens e adultos esperam do professor estar além dos conhecimentos específicos sobre o conteúdo matemático. Almejam um olhar diversificado, decorrente de metodologias adequadas, que estimule a elaboração e a construção de estratégias para a resolução de problemas. Além do mais, que busque a justificativa dos resultados, a criatividade, a iniciativa, o trabalho coletivo, a autonomia para enfrentar desafios, apropriação de critérios avaliativos adequados à aprendizagem, e porque não dizer, que anseiam também sentimentos como compreensão, atenção e motivação, afinal, essa clientela marginalizada pela sua história de exclusão e abandono também é heterogênea e bastante diversificada culturalmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Fundamental Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 240 p.: il.: v. 3.

JENSON, J., & B ROSE, C. **Encontrar espaço para a tecnologia:. Observações pedagógicas sobre a organização dos computadores em ambientes escolares** Canadian Journal of Learning e Tecnologia, 32 (1). Retirado de http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/59/56. 2006

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** *XXII Reunião Anual da ANPED.* São Paulo, 1999.

RUTHVEN, K. **Towards a naturalistic conceptualization of technology integration in classroom practice: The example of school mathematics**. Education & Didactique 3(1), p. 131-152. 2009.

SÀ, Pedro Franco de. Atividade para o ensino de matemática no nível fundamental. Belém: EDUEPA, 2009.

SILVA, J.S.C.S. MATEMÁTICA NA EJA: uma proposta para trabalhadores da construção civil. Dissertação de Mestrado em Educação. BELÉM: UFPA/NPADC. 2006

CAPÍTULO 2

A BNCC: PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA – MG

Data de aceite: 01/03/2022

Leiliane Soares Rodrigues
Professora na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – MG e mestranda na Linha de pesquisa Estado, políticas e Gestão da Educação do de Estado Políticas Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=F4674803EBB9E6B8DC5F32A3540D94AB#

RESUMO: O texto aqui apresentado é o relato de experiência sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no município de Uberlândia – MG. Este texto traz apontamentos sobre a importância do diálogo entre os docentes para compreender as implicações da BNCC no planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação Básica. Este texto é fundamentado na exploração de documentos e estudos que discorrem sobre o tema. Com o intuito de contribuir ao debate sobre a elaboração e implementação da BNCC em Uberlândia foi realizada a análise dos primeiros momentos de discussão com os docentes nas ações de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Assim a partir de uma pesquisa bibliográfica procurou se analisar as questões levantadas para contribuir no debate sobre o tema. As reflexões são importantes pois sem o engajamento de todos os profissionais da Educação, a base não garantirá parâmetros para formulação de currículos condizente com a realidade local e não promoverá a aprendizagem comum necessária a todos os educandos brasileiros. Os debates que se iniciaram sobre a BNCC não podem se tornar conclusivos desse processo. É fundamental a continuidade das reflexões nas reuniões pedagógicas com educadores e sociedade para superar incoerências da BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC, Formação de professores, trabalho pedagógico.

BNCC: IMPLEMENTATION PROCESS IN THE MUNICIPALITY OF UBERLÂNDIA - MG

ABSTRACT: The text presented here is an experience report on the implementation of the Common National Curriculum Base (BNCC) in the municipality of Uberlândia – MG. This text brings notes on the importance of dialogue between teachers to understand the implications of BNCC in planning the pedagogical work developed in Basic Education institutions. This text is based on the exploration of documents and studies that discuss the topic. In order to contribute to the debate on the elaboration and implementation of the BNCC in Uberlândia, an analysis was carried out of the first moments of discussion with teachers in the continuing education actions promoted by the Municipal Department of Education. Thus, based on a bibliographical research, an attempt was made to analyze the issues raised to contribute to the debate on the topic. The reflections are important because without the engagement of all Education professionals, the base will not. guarantee

parameters for formulating curricula that are consistent with the local reality and will not promote the common learning necessary for all Brazilian students. The debates that started about the BNCC cannot become conclusive of this process. It is essential to continue the reflections in the pedagogical meetings with educators and society to overcome inconsistencies in the BNCC.
KEYWORDS: BNCC, Teacher training, pedagogical work.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo de desenvolvimento do ser humano caracterizado pela aprendizagem necessária a integração do sujeito na sociedade. Paro (2008) aborda que a Educação vai muito além da mera transmissão de conhecimento, é a apropriação da cultura produzida historicamente. Um processo que se inicia ao nascer e perdura por toda a vida.

A estrutura social na qual as instituições estão inseridas, interfere no processo educativo, por isso deve partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação de origens dos seus problemas e das possibilidades de superá-los. Assim a função da educação não é só integrar as crianças no espaço escolar e reproduzir a exclusão social vivenciada na sociedade. Para tanto é fundamental compreender todos os fatores que impedem a inclusão escolar, por isso a formação continuada dos de todos os profissionais da educação infantil se faz necessária.

É importante formar profissionais capazes de refletir sobre seu exercício da função, compartilhar experiências práticas e saberes inerentes a educação inclusiva, promover espaços de aprendizagem favorável ao acolhimento e respeito as diferenças a fim de contribuir para a formação das crianças pequenas.

As políticas educacionais interferem sobremaneira sobre a formação e atuação dos profissionais, neste sentido se faz necessário analisar a BNC formação e os impactos que poderá exercer na Educação Básica.

A recente política pública formulada para a Educação no Brasil, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), irá provocar mudanças significativas no processo de escolarização dos alunos, será a referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas brasileiras. O documento destinado à educação infantil e o ensino fundamental foi homologado em dezembro de 2017 e as instituições públicas iniciaram as discussões sobre sua implementação.

O que torna polêmica a execução da base, é o processo que ela foi constituída e se realmente ela vai garantir educação de qualidade para todos e promover igualdade e justiça social.

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus

> direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, CNE. PARECER CNE/CP Nº: 15/2017)

A síntese aqui apresentada surgiu a partir de preocupações e reflexões diárias sobre a realidade escolar na qual atuo e sobre as possíveis transformações desta suscitada a partir da BNCC.

É fundamental discutirmos sobre a forma que a BNCC foi aprovada, refletirmos e debatermos sobre estratégias que possibilitarão que as competências gerais, essenciais a todos os alunos, propostas pelo documento sejam realmente garantidas.

Lembrado que as informações apresentadas neste texto são iniciais e que não podem aqui se esgotar, cabendo aos profissionais da educação básica e estudiosos da educação dedicar-se sobre o tema no sentido de compreender melhor todo o contexto que estamos vivenciando e melhorar as estruturas educacionais da sociedade.

Nesse sentido o objetivo maior deste estudo é oferecer informações sobre a implementação da BNCC nas instituições públicas de Educação Básica no município de Uberlândia-MG. Assim pretende-se contribuir para a análise do documento e demonstrar a necessidade de dialogar com eficácia sobre as contradições da BNCC.

Para desenvolver as reflexões propostas, o texto será baseado em pesquisas sobre o que é Educação, qual sua função social e sobre as mudanças provocadas com a BNCC, procurando analisar documentos oficias e fazendo relações com a realidade local.

O CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC

Ao pensar em Educação e na sua função social, é necessário indagarmos sobre os diversos fatores que a condicionam, dentre eles qual cidadão queremos formar e quais são as políticas públicas que norteiam como a sociedade irá conduzir essa Educação.

Com desenvolvimento da sociedade, da produção e da indústria este processo foi sistematizado com intuito de acomodar os indivíduos no sistema com o propósito de adequá-los a produção de bens e consumo adequado ao mercado.

> “Uma educação que não assume a condição de sujeito do educando aplica-se muito bem na escola hierarquizada que temos; uma educação que se resume a passagem de ‘conteúdos’ pode dar-se muito bem com as disciplinas estantes e com a grade curricular restrita a conhecimento e informações; uma escola capaz de fazer- se competente precisa de um currículo seriado, e que a ‘passagem’ ou ‘retenção’ em determinada série funciona como medida da maior ou menor culpa do aluno por seu não aprendizado, uma educação, enfim, que não tem como um de seus ingredientes a relação democrática não precisa de uma estrutura democrática para se instalar.” (PARO 2008. p: 19)

Neste contexto a escola pública torna-se instrumento de socialização e integração do sujeito a uma ordem social de caráter elitista e ordeira que forma para o mercado de trabalho.

A Educação Básica no Brasil é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) dispõe no artigo 22 que "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores"

É necessário avaliar se neste modelo de educação que temos vigente em nossa sociedade beneficia a todos proporcionando o desenvolvimento pleno de cada ser ou se neste modelo, com preceitos neoliberais, evidencia o afastamento entre aqueles que são educados para o trabalho e aqueles que recebem uma formação que instiga a pensar e a produzir conhecimento de forma a beneficiar a sociedade como um todo.

As críticas referentes à BNCC consistem em questionamentos sobre a legitimidade da formulação da mesma visto que, autores afirmam que a última versão aprovada teve o texto alterado e não manteve o diálogo e a forma democrática que foi importante na origem do documento.

> Em primeiro lugar, destacar que a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais. (AGUIAR, 2018. p08)

Asseguram ainda que essa alteração se refere às mudanças de conceito, supressão de parágrafos, que questões sobre gênero e sexualidade não são tratadas no documento com devida importância e que houve ênfase no tema religião tratando- o como área de conhecimento.

> Nesta versão da Base destacamos ainda, além da adoção explícita a competências, a diminuição significativa da menção à questão de gênero, que permanece presente na apresentação das competências dos componentes da área das ciências humanas, assim como nas habilidades da área de arte no ensino fundamental. (BITTENCOURT, 2017)

É importante que ainda haja espaço para questionar como tais direitos de aprendizagem serão assegurados nas instituições, visto que o documento é importante, pois se trata do primeiro documento que estipula uma base para o todo o Brasil, porém não se trata do currículo das instituições, a base norteará a elaboração do mesmo. Neste sentido construir o currículo de forma colaborativa, participativa e democrática é essencial.

De acordo com as informações presente página eletrônica da prefeitura municipal de Uberlândia, ocorreu um encontro entre os servidores no dia 26 de maio de 2018, promovido pela Secretaria municipal de Educação, I Encontro dos Profissionais da Educação Municipal 'Revisando o Currículo: Potencialidades, limites e desafios da BNCC'. Neste evento as unidades escolares enviaram seus representantes para participar das palestras e conhecer o documento.

Posteriormente foi realizado um encontro orientado pela equipe gestora nas unidades escolares com os profissionais da rede, sob direção da assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Essa atividade foi realizada no dia 23/06 intitulada “dia D” de discussão sobre a BNCC, com o objetivo de discutir o documento e promover o engajamento dos profissionais para efetivar a base.

Portanto, é fundamental lembrarmos que o documento propõe direitos básicos, mas as instituições não são determinadas a garantir somente esses, é possível ampliá-los e também expandir as possibilidades de desenvolvimento integral do aluno dentro do contexto vivenciado.

CONCLUSÃO

Todos os apontamentos acerca da BNCC precisam ser analisados e debatidos com intuito de conhecer documento profundamente e reconhecer suas limitações para intervir na sala de aula de maneira que os direitos de aprendizagem sejam realmente garantidos na prática e que as instituições públicas não fiquem restritas aos princípios da BNCC e perpetuando a desigualdade social.

Corresponder às necessidades apresentadas pelo contexto do cotidiano escolar é um grande desafio para os profissionais da educação. Assim a formação de professores necessita ser questionada, ressignificada e planejada no sentido de que estes profissionais tenham a possibilidade de discutir e aprofundar os conhecimentos sobre inclusão e sobre direito de todos a educação com qualidade e equidade para que possam transformar as práticas pedagógicas exercidas na realidade em que atuam.

Sem o engajamento de todos os profissionais da Educação, a base não garantirá parâmetros para formulação de currículos condizente com a realidade local e não promoverá a aprendizagem comum necessária a todos os educandos brasileiros. Portanto a necessidade de que as secretarias municipais de educação promovam formações com seus professores deve ser reconhecida. Os debates que se iniciaram sobre a BNCC não podem se tornar conclusivos desse processo. É fundamental a continuidade das reflexões nas reuniões pedagógicas com educadores e sociedade para superar incoerências da BNCC.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos** In: AGUIAR, Márcia Ângela da S e DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas ANPAE. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL, CNE. **PARECER CNE/CP Nº: 15/2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7863 1-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Lei nº 9394, Lei Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_ 1ed.pdf

BITTENCOURT, J. A Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise A Partir Do Ciclo De Políticas. **EDUCARE**. 2017. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf

DOURADO, Luiz Fernando. AGUIAR, Márcia Ângela. (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC- VERSAO-FINAL.pdf

PARO, Vítor Henrique. **Estrutura da escola e educação como prática democrática**. In: Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. CORREA, Bianca Cristina. GARCIA, Teise Oliveira (Orgs). SP: Xamã, 2008.

RESENDE, Fernanda Ferreira. **Políticas da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia**: formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares. 2021. 168 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.258. Acesso em: 04 de agosto de 2021.

UBERLÂNDIA. Escolas de Uberlândia promovem dia de discussão da Base Nacional. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/noticia/17504/escolas_de_uberlandia_promove m_dia_de_discussao_da_base_nacional_curricular.html

UBERLÂNDIA. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE. Disponível em: https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/cemepe/

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Decreto nº 5338, de 15/10/1992**. Oficializa o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/decreto/1992/533/5338/decreto-n- 5338- 1992-dispoe-sobre-o-regimento-interno-da-prefeitura-municipal-de-uberlandia-e- da-outras- providencias.

UBERLÂNDIA. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia. Volume 2 - Educação Infantil**. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação. 2020.

CAPÍTULO 3

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID 19

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 10/02/2022

Lânia da Silva Cardoso
Instituto de Ensino Superior Múltiplo - IESM
Timon, MA
https://orcid.org/0000-0003-1612-3147

Francinalda Pinheiro Santos
Instituto de Ensino Superior Múltiplo - IESM
Timon, MA
http://lattes.cnpq.br/5196050041298486

Aclênia Maria Nascimento Ribeiro
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina, PI
https://orcid.org/0000-0002-5582-9663

Galvaladar da Silva Cardoso
Instituto de Ensino Superior Múltiplo - IESM
Timon, MA
https://orcid.org/0000-0002-0970-7323

Ravena de Sousa Alencar Ferreira
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Teresina, PI
https://orcid.org/0000-0001-7311-2212

Perla Maria Antão de Alencar Carvalho
Universidade de Fortaleza – UNIFOR
Fortaleza, CE
https://orcid.org/0000-0001-8372-1265

Luciana Spindola Monteiro Toussaint
Fundação Municipal de Saúde – FMS
Teresina, PI
https://orcid.org/0000-0001-7691-1570

Verônica Elis Araújo Rezende
Universidade Federal do Piauí, Brasil
https://orcid.org/0000-0001-9076-3375

Sylvia Helena Batista Pires Ferreira
Centro Universitário UNINOVAFAPI
Teresina, PI
https://orcid.org/0000-0002-0678-3427

Maria Luzilene dos Santos
Hospital Universitário da Universidade Federal do Piauí–HU/UFPI
Teresina-PI
https://orcid.org/0000-0003-3571-7047

Érida Zoé Lustosa Furtado
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina, PI
https://orcid.org/0000-0002-6162-7558

Jardilson Moreira Brilhante
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina, PI
http://lattes.cnpq.br/4311861743837657

RESUMO: Objetivo: Identificar os desafios enfrentados pela educação superior na reorganização do ensino em tempos de pandemia da Covid-19. **Metodologia:** Trata-se de uma revisão integrativa da literatura realizada nas bases de dados MEDLINE *e* LILACS, nos meses de outubro e novembro de 2021. Para a definição dos critérios de inclusão foi selecionado o recorte temporal dos anos de 2020 e 2021, sendo encontrados 29 artigos originais, disponíveis na íntegra, gratuitos e online nas bases de dados selecionadas e publicados nos idiomas

português, inglês e espanhol. Adotou-se como critérios de exclusão: artigos duplicados e que não se adequaram aos objetivos do estudo. **Resultados:** O estudo evidenciou que a pandemia da Covid-19 ocasionou mudanças no processo de ensino aprendizagem nas instituições de ensino superior, exigindo assim reorganização do ensino, trazendo consigo uma série de desafios, tais como: harmonização do relacionamento entre discentes e docentes, a utilização da tecnologia como estratégia de comunicação para o ensino e aprendizagem e a falta de capacitação dos profissionais para implementar as ferramentais virtuais, além da implantação do ensino emergencial remoto de forma abrupta. **Conclusão:** Assim, acredita-se que há emergência de tecnologias de interface que articulem o físico com o digital e que ampliem o debate, a troca de experiências, a interação, a reflexão e o pensamento crítico, garantindo dessa forma, a eficácia e a qualidade do ensino.
PALAVRAS-CHAVE: Educação superior; COVID 19; Tecnologia educacional.

CHALLENGES FOR HIGHER EDUCATION IN THE REORGANIZATION OF EDUCATION IN TIMES OF THE COVID 19 PANDEMIC

ABSTRACT: Objective: To identify the challenges faced by higher education in the reorganization of education in times of the Covid-19 pandemic. **Methodology:** This is an integrative literature review carried out in the MEDLINE and LILACS databases, in October and November 2021. To define the inclusion criteria, the time frame of the years 2020 and 2021 was found. 29 original articles, available in full, free of charge and online in selected databases and published in Portuguese, English and Spanish. The following exclusion criteria were adopted: duplicate articles and those that did not fit the objectives of the study. **Results:** The study showed that the Covid-19 pandemic caused changes in the teaching-learning process in higher education institutions, thus requiring reorganization of teaching, bringing with it a series of challenges, such as: harmonization of the relationship between students and teachers, the use of technology as a communication strategy for teaching and learning and the lack of training of professionals to implement virtual tools, in addition to the abrupt implementation of remote emergency teaching. **Conclusion:** Thus, it is believed that there is an emergence of interface technologies that articulate the physical with the digital and that expand the debate, the exchange of experiences, the interaction, the reflection and the critical thinking, guaranteeing in this way, the effectiveness, and the quality of teaching.
KEYWORDS: Higher education; COVID-19; Educational technology.

1 I INTRODUÇÃO

A educação tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento de uma sociedade e atua como instrumento transformador de um povo, agregando novos valores, métodos, estratégias e tecnologias, além de acompanhar a evolução dos tempos, atendendo a cada geração e necessidades de determinada sociedade em cada época. Com isso, o processo de construção do conhecimento é evidenciado através de práticas distintas tornando-o dinâmico no processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2015).

Com o cenário mundial atual, o ensino de forma presencial teve suas atividades suspensas em todos os níveis e em todo mundo, devido a Covid-19, que é considerada uma

doença altamente contagiosa e letal, cuja prevenção envolve isolamento e distanciamento social. Nesse contexto, é válido ressaltar que, desde março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado de pandemia, estabelecendo com isso, protocolos de saúde e decretando o fechamento de inúmeras atividades coletivas presenciais, orientando que todos seguissem essas orientações, ocasionando assim, o fechamento de todas as atividades educacionais presenciais (CORDEIRO, 2020).

Dessa forma, as instituições educacionais superiores colocaram em prática os protocolos com as normas determinadas pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 34/2020, a qual as autorizavam em caráter excepcional, a se adequarem a prestar seus serviços de ensino por meio de meios alternativos tecnológicos, a fim de garantir o ano letivo (JOWSEY *et al*., 2020).

Ao longo de todo esse quadro pandêmico, muito se foi discutido acerca das estratégias que atenderiam ao anseio da volta às aulas, garantindo a segurança quanto o curso do período e garantia dos discentes. No entanto, muitos desafios foram encontrados pelos discentes em adotar e dominar as tecnologias de comunicação no processo de ensino aprendizagem à distância (NASCIMENTO *et al.,* 2020).

Para Teixeira et al. (2021), a modalidade de ensino à distância (EaD) vem ganhado importante relevância por permitir aos alunos que residem distante, a ingressarem no Ensino Superior, bem como também, atende a atual dinâmica social.

Nesse sentido, o acesso a essa modalidade no Brasil enfrenta dificuldades em adquirir os recursos tecnológico, sejam eles físico ou virtual, incluindo ainda o acesso a uma boa qualidade de internet, sendo esta ainda muito deficiente, o que prejudica tanto os discentes quanto os docentes a acompanharem e produzirem o ensino. Além disso, a aprendizagem à distância requer domínio, planejamento e metodologias de ensino que proporcione o interesse e participação do aluno (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Diante do exposto, objetivou-se com o estudo identificar os desafios enfrentados pela educação superior na reorganização do ensino em tempos de pandemia da covid-19.

2 | METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão integrativa da literatura, que conforme Pereira *et al.* (2020), é considerada um método que possibilita o acesso às pesquisas científicas, permitindo assim a abordagem teórica acerca da temática selecionada.

A pesquisa foi realizada e direcionada pela seguinte questão norteadora: Quais os desafios enfrentados pela educação superior na reorganização do ensino em tempos de pandemia de covid-19?

A busca dos estudos foi realizada nas bases de dados *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE) *e Literatura Latino-Americana do Caribe*

em Ciências da Saúde (LILACS), nos meses de outubro e novembro de 2021. Para a operacionalização desta revisão utilizou-se os seguintes termos de busca: Títulos, *Medical Subject Headings (*MeSH), Descritores em ciências da Saúde (DeCS), e descritores não controlados/ palavras chaves.

Estabeleceu-se como critérios de inclusão: artigos originais, disponíveis na íntegra, gratuitos e online nas bases de dados selecionadas, publicados nos idiomas português, inglês e espanhol, nos anos de 2020 e 2021 de acordo com os seguintes dados: educação à distância AND covid-19 AND acesso às tecnologias. Adotou-se como critérios de exclusão: artigos que estavam em duplicidade nas bases de dados ou que não se adequaram aos objetivos do estudo. Dessa forma, após a busca dos estudos e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram incluídos 05 estudos na revisão.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a busca, seguiu-se com a identificação dos artigos, extraindo as seguintes informações: autor, ano, título e conclusão do estudo. Por conseguinte, foi feita a análise dos estudos de forma descritiva. Na tabela 1 encontra-se a síntese dos 05 estudos selecionados, onde é possível observar que em relação ao ano, 80% dos estudos foram publicados no ano de 2020 e 20% em 2021.

Autor/ Ano	Título	Conclusão do estudo
SILUS; FONSECA; JESUS, 2020	Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente.	É possível inferir que a educação superior brasileira passará por uma grande transformação híbrida, entre o analógico e digital.
LIRA *et al*., 2020	Educação em enfermagem: desafios e perspectivas em tempos da pandemia COVID-19.	Conclui-se que os desafios de longa data ficaram emergentes com a pandemia, e os processos de aceleração, alteração e paralisação marcaram a educação nestes tempos.
SILVA *et al.,* 2020	Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia.	É importante que os gestores repensem capacitações em EaD que instrumentalizem docentes para o uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem dos discentes. Além disso, sugere-se que sejam criados espaços virtuais compostos de equipes multiprofissionais.
CAMACHO *et al*., 2020	Ensino remoto em tempos de pandemia da covid-19: novas experiências e desafios.	A interatividade entre o professor e o aluno permite a utilização dos recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, possa compor elementos dos conteúdos discutidos com experiências positivas de aprendizagem.

SÁ *et al.,* 2021	Ensino remoto em tempos de pandemia: os desafios enfrentados pelos professores.	O ensino associado às tecnologias de comunicação remota enfatiza as fragilidades da educação. O ensino presencial não pode ser substituído pelas tecnologias, mas estas podem tornar-se aliadas mais presentes no processo de aprendizagem.

Tabela 1 – Síntese dos estudos segundo autor, ano, título e conclusão do estudo - Teresina, PI, Brasil, 2021.

Fonte: autores

No contexto atual de pandemia, observou-se a necessidade da utilização de tecnologias no ensino superior, considerando os seguintes elementos nesse cenário: o desenvolvimento dos espaços de ensino em um pequeno período de tempo e os designs combinados de aprendizagem(LIRA *et al*., 2020).

Em relação à educação a distância (EaD), os estudos mostraram que no ensino de formação superior, este modelo de alguma forma é uma realidade no meio acadêmico, seja em cursos de atualizações, bem como, em atividades do processo de ensino pedagógico. No entanto, nos cursos da área de saúde, essa modalidade de ensino não atende as necessidades que exige a formação desses profissionais, os quais devem adquirir na prática, habilidades inerentes à sua profissão, a fim de tornarem-se capazes e seguros na realização de atividades, sendo portanto, fundamental, as práticas e estágios presenciais que são regulamentados nos níveis de ensino-aprendizagem (SPAGNOL *et al.,* 2021).

Segundo Camacho (2020), os ensinos realizados de forma remota podem interagir e agregar novas oportunidades na forma de ensino e aprendizagem, por meio de ferramentas que visem estimular os atores do processo a criarem estratégias que prendam a atenção e ao mesmo tempo, despertem o interesse, promovendo assim, a troca e assimilação do ensino, seja em tempo real ou não.

A respeito disso, em 17 de março de 2020, foi publicado no Diário Oficial da União, por meio da portaria nº 343, a substituição de aulas presenciais enquanto ocorrer a pandemia. O Ministério da Educação (MEC) em seu Art. 1º, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas virtuais, criando meios, mecanismos e limites preestabelecidos pela legislação de ensino superior bem como o sistema federal em vigor possibilitando assim, a continuidade do ano letivo de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020).

Assim, diante da necessidade emergencial de fechamento das instituições de ensino, emergiram diversos desafios para a continuidade da educação, com destaque para: harmonização do relacionamento entre discentes e docentes; a utilização excessiva da tecnologia como estratégia de comunicação para o ensino e aprendizagem; a dificuldade dos atores envolvidos nesse processo com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's); bem como todas as questões socioemocionais que englobam

docentes, discentes, famílias e sociedade (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

No estudo de Barros e Vieira (2021), foi evidenciado que, entre os desafios da educação na pandemia da COVID-19 que interferem de algum modo no processo de ensino-aprendizado, pode-se citar a falta de capacitação dos professores para implementar as ferramentais virtuais e a implantação do ensino emergencial remoto de forma abrupta, visto que para diversas pessoas, esse foi o contato inicial com as salas de aulas virtuais.

Para Oliveira *et al*. (2020), a formação dos professores para atuarem nesse novo cenário constitui-se um viés que deve ser levado em consideração, uma vez que é essencial que esses profissionais sejam capazes de utilizar de maneira adequada as tecnologias empregadas no sistema de ensino remoto, considerando que, o ensino presencial não será mais a modalidade predominante nesse novo cenário.

Dessa forma, é importante destacar que esses desafios precisam ser analisados na proposta de oferta do EaD, como a o acesso à internet, a capacidade da rede, os recursos tecnológicos, a capacidade dos docentes e discentes no manuseio, habilidades digitais para que possibilite a efetiva assimilação e participação de todos na construção do conhecimento. (CAMACHO, 2020).

Nessa perspectiva, ressalta-se que a educação se propôs a adquirir novas fontes de ensino e aprendizagem. Tanto os discentes, como os docentes se propuseram e foram capazes de produzir, mostrando-se empáticos e atuantes de forma a enfrentar os desafios que se mostraram no caminho acadêmico. No entanto, esse processo de ensino pode colocar em evidência as diferenças existentes na sociedade, pois nem todos tem a oportunidade e os recursos essenciais para usufruir dessa modalidade, de forma que, acompanhar as aulas com qualidade se tornou um desafio constante (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020).

Vale salientar que os educadores não estão preparados para atuarem nessa modalidade de ensino em sua plenitude devido à falta de habilidade para com os recursos tecnológicos, além da inquietação e acomodação dos acadêmicos perante os desafios dessa modalidade de ensino (SPAGNOL *et al*., 2021).

No atual cenário, muitas aflições, anseio, questionamentos, indagações, preocupações, dúvidas e problemas surgiram, exigindo cautela e cuidado na tomada de decisões, principalmente nas atividades educacionais, visto que todos necessitam do processo educacional. Diante disso, é importante levar em consideração as vivências e realidades distintas dos discentes para a elaboração e direcionamento das atividades educacionais da gestão, a fim de atender a todos com igualdade e justiça. Para a garantia desse direito, torna-se imprescindível a adequação do financiamento econômico, com máxima urgência na aquisição uma internet de qualidade e equipamentos eletrônicos que supram as necessidades de cada realidade, colaborando para educação superior (SILVA *et al*., 2021).

Nesse contexto, alguns estudiosos descrevem pontos positivos nas aulas remotas,

no entanto, embora os benefícios sejam observados nessa modalidade de ensino, muitos questionamentos surgem nos atores responsáveis pelo processo ensino aprendizagem, como a adaptação ao formato remoto e a incipiência de capacitações para o uso das tecnologias da informação e comunicação (SILVA *et al,* 2021; RODRIGUES *et al,* 2020).

A literatura enfatiza que, nesse contexto de pandemia, torna-se um desafio o planejamento de ensino mediante um futuro tão incerto. No entanto, os profissionais e as instituições têm obrigações perante a sociedade de pensar em longo prazo sobre questões relacionadas à maneira de se recuperar dessa pandemia, mantendo a qualidade da formação do estudante (LIRA et al., 2020).

4 I CONCLUSÃO

O estudo evidenciou que a pandemia da Covid-19 ocasionou mudanças no processo de ensino aprendizagem nas instituições de ensino superior, exigindo assim reorganização do ensino, trazendo consigo uma série de desafios, tais como: harmonização do relacionamento entre discentes e docentes, a utilização da tecnologia como estratégia de comunicação para o ensino e aprendizagem e a falta de capacitação dos profissionais para implementar as ferramentais virtuais, além da implantação do ensino emergencial remoto de forma abrupta.

Assim, para se adequar ao cenário atual, as instituições educacionais precisaram aderir novas modalidades de ensino, enfrentando com isso, entraves e barreiras, visando manter o ensino de qualidade. Em vista disso, acredita-se que há emergência de tecnologias de interface que articulem o físico com o digital e que ampliem o debate, a troca de experiências, a interação, a reflexão e o pensamento crítico, garantindo dessa forma, a eficácia, e a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. P. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**. v. 7, n. 1, p. 826-849, 2021.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19**. Disponível em: http://www.periodicos.ufes.br/ipa. Acesso em 20 de outubro de 2021.

CAMACHO, A. C. L. F. Ensino remoto em tempos de pandemia da covid-19: novas experiências e desafios. **Online Braz J Nurs**. v. 19, n. 4, 2020.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Disponível em: https://www.folhavitoria.com.br/geral/blogs/educatech/2021/04/14/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-e-o-uso-da-tecnologia-como-forma-para-reverter-os-danos/. Acesso em 01 de novembro de 2021.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. R. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista práxis**, v. 12, n. 1, p. 19-28, 2020.

FRANÇA FILHO, A. L.; ANTUNES, C. F.; COUTO, M. A. C. Alguns apontamentos para uma crítica da EAD na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, p. 16-31, 2020.

JOWSEY, T. *et al*. Blended learning via distance in pre-registration nursing education: A scoping review. **Nurse Education in Practice**, v. 44, p. 102775, 2020.

LIRA, A. L. B. C. *et al*. Educação em enfermagem: desafios e perspectivas em tempos da pandemia COVID-19. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, P. e20200683, 2020.

NASCIMENTO, P. M. *et al*. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020.

OLIVEIRA, E. S. *et al.* A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, 2020.

PEREIRA, A. S. *et a*l. **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM, 2018.

RODRIGUES, B. B. *et al*. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde mental dos universitários e Educação Médica na pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, p. e149, 2020.

SÁ, A. L. *et al*. Ensino remoto em tempos de pandemia: os desafios enfrentados pelos professores. In: **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. 2020. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17773. Acesso em: 01 nov. 2021.

SILUS, A. FONSECA, L. C.; JESUS, L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, v. 16, n. 2, p. e5336, 2020.

SILVA, A. F. *et al.* Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 2, p. e300216, 2020.

SILVA, F. O. *et al.* Experiência em aulas remotas no contexto da pandemia da COVID-19. **Rev. enferm. UFPE**, v. 15, p. e247581, 2021.

SILVA, P.H. S. *et al.* Educação remota na continuidade da formação médica em tempos de pandemia: viabilidade e percepções. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 1, p. e044, 2021.

SPAGNOL, C. A. *et al.* Diálogos da enfermagem durante a pandemia: reflexões, desafios e perspectivas para a integração ensino-serviço. **Escola Anna Nery**, v. 25, p. :e20200498, 2021.

TEIXEIRA, C. J. *et al.* Tecnologias e trabalho remoto em tempos de pandemia: concepções, desafios e perspectivas de professores que ensinam matemática. **Devir Educação**, p. 118-140, 2021.

CAPÍTULO 4

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO II DO CURSO DE LETRAS E OS PROJETOS DE LETRAMENTO: UM OLHAR PARA O IMPREVISÍVEL

Data de aceite: 01/03/2022

Márcia Regina Mendes SANTOS*
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Departamento de Ciências Humanas-DCE
Campus IV – Jacobina/Bahia
http://lattes.cnpq.br/8934401769779628

RESUMO: Esta pesquisa focaliza os projetos de letramento utilizados pelos estagiários do curso de Letras na disciplina Estágio II, com vistas a refletir sobre o potencial desses dispositivos na ação didática nas oficinas de letramento por eles desenvolvidas em seus contextos de ação pedagógica. Teoricamente, está apoiada nos estudos do letramento de perspectiva etnográfica (STREET, 1984; BARTON, HAMILTON, 1993, 1998; KLEIMAN, 1995, 2000, 2006) e nas reflexões sobre o conceito de projeto de letramento, entendido como um dispositivo didático que pode contribuir para o redimensionamento das práticas de letramento e para o reposicionamento identitário do professor (OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, TINOCO; SANTOS, 2011; OLIVEIRA, 2016). Metodologicamente, assenta-se na abordagem qualitativa e interpretativista (MOITA-LOPES, 2006). O estudo sinaliza que a prática dos projetos de letramento aponta para uma mudança de postura acadêmica do professor de Língua Portuguesa em formação inicial, bem como para possíveis ressignificações no processo de ensino-aprendizagem da língua materna.
PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado. Formação de professores. Projetos de letramento. Agentes de letramento.

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF STAGE II OF THE LITERATURE COURSE AND LITERACY PROJECTS: A LOOK AT THE UNPREDICTABLE

ABSTRACT: This research focuses on the literacy projects used by the trainees of the course of Literature in the discipline Stage II, with a view to reflect on the potential of these devices in the didactic action in the literacy workshops developed by them in their contexts of pedagogical action. Theoretically, it is supported by studies of ethnographic perspective literacy (STREET, 1984; BARTON, HAMILTON, 1993, 1998; KLEIMAN, 1995, 2000, 2006) and reflections on the concept of literacy project, understood as a didactic to contribute to the resizing of literacy practices and to the repositioning of the teacher's identity (OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, TINOCO; SANTOS, 2011; OLIVEIRA, 2016). Methodologically, it is based on the qualitative and interpretative approach (MOITA-LOPES, 2006). The study indicates that the practice of literacy projects points to a change in the academic position of the Portuguese language

teacher in initial formation, as well as to possible re-significances in the teaching-learning process of the mother tongue.
KEYWORDS: Supervised internship. Teacher training. Literacy projects. Literacy agents.

1 | INTRODUÇÃO

Qualquer pesquisa sobre a formação docente terá sempre um lugar de destaque nas produções acadêmicas. O entendimento sobre a identidade, a autonomia, as intencionalidades e propósitos perpassa a compreensão do contexto e da historicidade dessa formação.

Durante os primeiros anos de sua carreira, o professor procura definir sua própria identidade, através de questionamentos sobre o seu papel no meio social em que está inserido e os objetivos da sua profissão, para que, mais tarde, tenha a capacidade de organizar seu tempo pedagógico a favor do seu bem-estar físico e psicológico. Garcia (2010, p. 1) define identidade docente como:

> A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente.

A partir da citação de Garcia (2010), percebemos que os saberes adquiridos ao longo dos anos, desde a primeira socialização no grupo familiar e as novas experiências vivenciadas, contribuem para a formação de uma identidade docente, reforçando que "[...] assim, em vez de falar de identidade como coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como em processo de andamento [...]" (HALL, 2015, p. 24). Além dos aprendizados com a socialização familiar, os professores trazem, no bojo da sua formação, conhecimentos específicos da sua etapa profissional, construídos na sua formação primária, conhecimentos didático-pedagógicos da sua formação universitária e, mais tarde, conhecimentos adquiridos com o próprio exercício da profissão.

Uma profissão que se configura de maneira tão heterogênea, uma vez que cada professor desenvolve uma maneira própria de ensinar, considerando principalmente cada etapa da educação – estabelecimento (se é público ou privado), interesses individuais, qualificação profissional ou condições de trabalho – dificilmente conseguiríamos encaixá-la no bojo de um único modelo.

Pensar na construção de uma identidade docente supõe considerar três aspectos importantes, que são: a formação inicial, a prática docente e as experiências pessoais. A formação inicial não se restringe ao aprendizado de teorias e técnicas de ensino, mas consiste em instrumentalizar o professor para os enfrentamentos cotidianos, a refletir

sobre as práticas e sistemas educacionais na contemporaneidade, para que não sejam sufocados pela quantidade de demandas que foram agregadas à profissão, mesmo porque “[...] a primeira chave que conduz à auto realização no exercício profissional da docência está na formação.” (ESTEVE, 2005, p. 133).

A prática docente e as experiências pessoais estão intimamente ligadas, uma vez que as crenças, experiências e percursos profissionais tendem a influenciar o exercício da sua profissão, destacando a importância da compreensão do que vem a ser identidade docente, pois “[...] um educador, de forma particular, que não sabe quem é será sempre cego conduzindo cegos.” (SANTOS, 2012, p. 120).

2 I O ESTÁGIO E OS PROJETOS DE LETRAMENTO

Pensando assim, o estágio curricular é compreendido como um processo de experiência prática, que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que o conduzem ao exercício da sua profissão. É um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos alunos de graduação, sendo também, um lugar de aproximação verdadeira entre a Universidade e a sociedade, permitindo uma integração com a realidade social.

Esta pesquisa é o resultado da nossa experiência na geração de dados da tese finalizada em junho/21 no Programa de Estudos da Linguagem da UFRN. Focaliza os projetos de letramento utilizados pelos estagiários do curso de Letras na disciplina de Estágio II, com vistas a refletir sobre o potencial desses dispositivos na ação didática nas oficinas de estágio por eles desenvolvidas em seus contextos de ação pedagógica e os processos de transformação revelados nesse trabalho docente.

Teoricamente, a pesquisa está apoiada nos estudos do letramento de perspectiva etnográfica (STREET, 1984; BARTON, HAMILTON, 1993, 1998; KLEIMAN, 1995, 2000, 2006) e nas reflexões sobre o conceito de projeto de letramento, entendido como um dispositivo didático que pode contribuir para o redimensionamento das práticas de letramento e para o reposicionamento identitário do professor (OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, TINOCO; SANTOS, 2011).

A formação de professores para o exercício da docência no Brasil está estabelecida na lei n. 9.294/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As singularidades do estágio são afirmadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, em nível superior, parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2002), e mediante a Resolução CNE/CP 2/2002, (BRASIL, 2002), cujo conteúdo institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, e estabelece um aumento da carga horária prática dos cursos de formação de professores, com essa mudança, o Estágio Curricular Supervisionado passa a ter carga horária mínima de 400 horas, com início a partir da segunda metade do curso.

A Universidade do Estado da Bahia, (doravante UNEB), a partir de 2007, entendendo a necessidade e a urgência da adequação às Diretrizes Curriculares dos Cursos de licenciatura por ela oferecido, e seguindo o que é disposto na LDB/96 apresenta uma proposta de redimensionamento dos seus cursos, visando atender às exigências, não só legais, mas também de modernização e de adequação às demandas sociais, para a formação de um profissional na área de ensino mais competente, contextualizado, reflexivo, criativo, e autônomo no desempenho de suas atividades[1].

Dessa proposta de redimensionamento curricular, destacamos nesse texto as mudanças na resolução do estágio supervisionado, cujo objetivo é oportunizar ao aluno não só a regência, como previsto anteriormente, mas também a observação e a pesquisa nos diversos espaços considerados não formais de ensino, o planejamento das ações, a execução e a avaliação de diferentes atividades de pedagógicas; em um movimento de aproximação da teoria acadêmica com uma prática que não deve ser somente em sala de aula.

Fica latente, nessa proposta, o desejo de que haja uma flexibilidade na organização nos cursos de licenciatura, e a consciência do respeito à diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto no que diz respeito aos interesses e expectativas deste em relação ao seu curso e ao seu futuro exercício na profissão.

O estágio supervisionado das licenciaturas da UNEB, a partir dessa reformulação, passou a ter 420h, dividido em quatro tipos de estágio, cada um com características próprias e contextos de atuação diferentes, conforme estabelecido em sua resolução.

Serão metas desse novo contexto de estágio supervisionado, o desenvolvimento e/ou aprimoramento da experiência de ensino, tendo-se como objetivo a inserção do aluno em um espaço educacional que não seja somente a sala de aula para que este possa exercer as atividades de regência, refletindo sobre essa realidade e promovendo ações que otimizem o ensino na sua área de atuação.

O Estágio II, foco da nossa pesquisa, tem como característica desenvolver estudos de casos com vistas à elaboração de projetos diversos para serem aplicados em espaços educativos variados. Fazem parte da sua ementa o planejamento e execução de atividades docentes através de minicursos, cursos de extensão, e outros, visando à prática docente para o ensino fundamental e médio. É o momento de reestruturação, execução e relato do projeto de intervenção iniciado no Estágio I. A carga horária do Estágio II é de 105 horas, distribuídas ao longo do semestre letivo.

Foi nesse contexto que no semestre 2018.1 fizemos nossa geração de dados com oficinas de Letramento em diversos espaços não formais de ensino na cidade de Jacobina, interior da Bahia. Metodologicamente, nossa pesquisa assenta-se na abordagem qualitativa e interpretativista de pesquisa em Linguística Aplicada. (MOITA-LOPES, 2006).

1 Retirado do projeto de redimensionamento do curso de Letras da UNEB.

A Linguística Aplicada (doravante LA) é uma área de pesquisa inserida no campo das ciências sociais e humanas, e seus estudos, de natureza interdisciplinar, voltam-se para a investigação, dos usos situados da linguagem nos mais diversos contextos. Sendo assim, o nosso estudo se insere no âmbito da LA, posto que tomamos como objeto de investigação os projetos de letramento utilizados pelos estagiários do curso de Letras na disciplina Estágio II, com vistas a refletir sobre o potencial desses dispositivos na ação didática nas oficinas de letramento por eles desenvolvidas em seus contextos de ação pedagógica e os processos de transformação revelados nesse trabalho docente.

Ao tomar por objeto as ações realizadas pelos estagiários do curso de Letras da UNEB durante o Estágio II, nossa pesquisa investiga o complexo fenômeno em seu "contexto natural". Os dados são gerados com base nas práticas sociais situadas na realização da disciplina e das atividades de estágio supervisionado dos sujeitos participantes (como discussões em sala de aula na universidade, projetos construídos e aplicados pelos alunos, memorial de estágio e apresentações orais no seminário de estágio), para, posteriormente, serem analisados tendo em vista os significados atribuídos por todos os envolvidos.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar a contribuição dos projetos de letramento construídos pelos alunos de estágio II do curso de Letras da Universidade Estadual da Bahia a fim de refletir sobre o caráter agentivo desses dispositivos e perceber o quanto essa experiência ajudará a resolver problemas de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da UNEB.

Os projetos de letramento inserem-se nessa perspectiva, com a particularidade de que visam ao trabalho envolvendo a leitura e a escrita a partir de uma abordagem que permite abarcar os usos sociais da escrita na escola e fora dela. Tornam-se, para nós, uma possibilidade para investigar a ressignificação do ensino de língua, principalmente no curso de formação docente. Os projetos de letramento surgem em contraposição às atividades fundamentadas na perspectiva não social da escrita, a partir de questionamentos acerca da importância das práticas com a Língua Portuguesa na escola, e têm como principal objetivo repensar o ensino da escrita a fim de que este passe a fazer parte do mundo social do aluno.

Definidos por Kleiman como "[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, cuja realização envolve o uso da escrita e leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade..." (KLEIMAN, 2001, p. 238). Os projetos de Letramento surgem da necessidade de um trabalho que rompa com o ensino tradicional, tendo como foco principal a prática social para usos da leitura e da escrita. Segundo a autora, existe diferenças entre ensinar para uma prática social e ensinar conteúdos, sejam eles linguísticos, textuais ou enunciativos, para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade (KLEIMAN, 2007).

Assim, "[o] projeto de letramento se torna uma prática social no momento que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal

da escrita, transformando objetivos curriculares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.” (KLEIMAN, 2001, p. 238).

O conceito de Projeto de Letramento está imbricado às noções de gênero, eventos e práticas de letramento, já que no trabalho com esse dispositivo didático, existe a preocupação com a vivência afetiva de gêneros em eventos respaldados por práticas de letramento que ocorrem no meio social. Sendo assim, os projetos de letramento, para serem efetivados – em espaços formais ou informais de educação – e terem seus objetivos atingidos, segundo Kleiman, (2006), devem obedecer a três critérios principais:

1) partir de um problema ou interesse da comunidade educacional;

2) envolver a escrita;

3) ter uma circulação cumprindo um objetivo social.

O que distingue um projeto de letramento de outros é a motivação para que os participantes envolvam-se em práticas letradas, mesmo alunos não alfabetizados são encorajados a participarem de práticas de letramento, uma vez que os PL envolvem os eixos oralidade/escrita. Segundo a autora, ao apresentarem o produto de seu trabalho, os alunos são capazes de perceber a importância de sua atuação cooperativa no projeto. Além disso, uma vez que a prática social é objetivo central do trabalho com letramentos, é coerente que os participantes atuem nessa prática apresentando produtos que circule socialmente.

Para sintetizar e facilitar a leitura, mostramos, no quadro abaixo, as práticas de letramento e de oralidade em alguns dos projetos implementados nas ações didáticas do Estágio Curricular Supervisionado II, ressaltando a problemática, o contexto, os colaboradores, os gêneros trabalhados e os impactos produzidos por cada um dos quatro projetos analisados.

Descrição de quatro Projetos de Letramento desenvolvidos no Estágio Curricular Supervisionado II, em 2018.1

PROJETOS DE LETRAMENTO	I	II	III	IV
PROBLEMÁTICA	Acervo bibliográfico de literatura	Escrita da redação para o ENEM e vestibulares	Letramento literário no curso de Letras	Diversidade, preconceito, racismo e intolerância.
CONTEXTO	Casa de convivência Construindo o amanhã	6º Batalhão do Exército	Sala 16 da UNEB	Casa Rebeca
COLABORADORES	Estagiários, assistente social e voluntários da casa	Estagiários, tenente, subcomandante e cabos do exército	Estagiários, alunos do I e II semestre de Letras	Estagiários, alunos da casa Rebeca, assistente social.
AÇÕES DIDÁTICAS E GÊNEROS TEXTUAIS	Produção de cartazes, cartas, bilhete e caixas de papelão	Palestras, roda de conversa, escrita dissertativa-argumentativa	Escrita do diário de bordo, oficinas de leitura e escrita	Exibição de filmes e músicas, escrita de cartazes.
IMPACTOS	Estante nova e vários livros de literatura	Aprovação nos exames (Enem, Vestibular)	Melhor formação literária para os estudantes de Letras.	Aceitação da diversidade

Fonte: elaboração própria.

Enquanto prática social, acadêmica e principalmente profissional, o estágio, conforme Kleiman (2006), “[...] reflete, reforça e transforma os valores culturais e ideológicos da esfera em que essa prática se desenvolve”. As práticas são mobilizadas nas situações comunicativas em que o aluno participa, portanto, o estágio constitui-se como um componente curricular que propicia agência em termos de letramento, uma vez que, na realização dessas práticas, ocorrem interações em que o texto escrito é fundamental para a construção de significados. São textos que precisam se tornar relevantes para quem os escreve, portanto, é necessário, que as práticas acadêmicas exigidas no estágio se articulem bem e sejam significativas para o futuro docente.

Nesse sentido, acredito que, enquanto prática acadêmica, o estágio é o maior responsável por contribuir para formação profissional docente de forma mais consistente e autônoma, uma vez que o domínio das práticas acadêmicas, utilizadas no estágio, permite por si só, uma circulação pelas práticas de letramento do professor exigidas na esfera de seu trabalho. Essa é a razão da relevância em trazer para este estudo o conceito de letramento acadêmico.

Contestando os modelos tradicionais de letramento, Lea e Street (1998; 2006) propõem o modelo dos letramentos acadêmicos, único coerente com a concepção de escrita dos Estudos de Letramento (prática social situada e ideológica), que evita concepções técnicas e deficitárias, ou funcionais e relativistas, dos outros dois modelos, o das habilidades cognitivas e o da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998; 2006).

No modelo do estudo das habilidades, a escrita é concebida como uma habilidade cognitiva e individual; a linguagem é tida como transparente. Enfatizam-se os elementos formais e superficiais da língua e presume-se que é possível transferir os conhecimentos da escrita de um contexto a outro. Essa é a abordagem que sustenta a perspectiva do

déficit em relação às escritas dos estudantes, concebidos como sujeitos que apresentam dificuldades com a escrita, que precisam ser sanadas para o seu sucesso no ensino superior.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estagiário envolvido com a língua materna está diante do desafio de criação e adaptação de dispositivos de ensino. Assim, a sua profissionalização supõe a superação da colocação em prática dos materiais e técnicas didáticas disponíveis, passando para um outro patamar, que implica desenvolver capacidades de adaptação e/ou criação de novos dispositivos didáticos. Esse, em nosso entender, deve ser o foco de uma proposta de formação docente.

A prática do uso dos projetos de letramento sinaliza e aponta para uma mudança de postura acadêmica do professor de Língua Portuguesa em formação inicial, bem como para possíveis ressignificações no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, uma vez que os projetos de letramento estão sistematicamente associados à noção de problema e enfatizam o caráter emancipatório das práticas letradas, além da transformação agentiva dos seus participantes (OLIVEIRA, 2010). Esse dispositivo didático possibilita, assim, que o estágio seja encarado como um espaço de investigação, reflexão e de (re) construção de saberes e de identidades.

Portanto, entender o estágio como uma prática de letramento (STREET [1995], 2014),[2] e mais especificamente as ações realizadas no estágio II como eventos de letramento[3] fará uma grande diferença para os estagiários do curso de Letras da UNEB, futuros professores, no momento em que eles deixam de ser transmissores ou acumuladores de conhecimento e passam a ser agentes, exercendo com isso o efetivo exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10/2018.

_________. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02. Pdf>. Acesso em: 10/ 2018.

ESTEVE. J. M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

2 É um conceito que está relacionado ao comportamento e as conceptualizações dos sujeitos sociais, tendo em vista o uso que eles fazem da leitura e/ou da escrita em diferentes situações sociais.

3 Os eventos de letramento são situados, observáveis e não repetíveis, e possibilitam a compreensão das práticas de letramento.

ESTEVE. J. M. **O mal estar docente**: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru: EDUSC, 1999.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KLEIMAN, A. (org.) **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado Aberto, 1995.

__________Processos Identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. IN: CORRÊA, M.L. e BOCH, F. (orgs). **Ensino de Língua: letramento e representações**, Campinas, Mercado de Letras, 2006b.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach**. Studies in Higher Education**, [s.l.], v. 23, issue 2, p. 157-171, jun. 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. The "academic literacies" model: theory and applications. **Theory Into Practice**, [s.l.], v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações**. Natal/RN: EDUFRN, 2008.

______. Projeto: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações.** Natal/RN: EDUFRN. 2008.

______. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, S.(org). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, SP. Ed. Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I.B.A. **Projetos de Letramento e Formação de Professores de Língua Materna**. Natal: EDUFRN, 2011.

SANTOS, I. B. A**. Projetos de letramento na educação de jovens e adultos**: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In. MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

______. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TINOCO. G. M. **Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Campinas, S/P, 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO PARA SAÚDE: AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS E PROFESORES DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÃO GONÇALO-UERJ SOBRE TUBERCULOSE

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 18/01/2022

Mônica Antônia Saad Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores
São Gonçalo – RJ
http://lattes.cnpq.br/4511271309661056

Rogério Carlos Novais
Universidade do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores
São Gonçalo – RJ
http://lattes.cnpq.br/2447837933287359

RESUMO: A tuberculose (TB) ainda é um sério e desafiador problema de saúde pública global. No mundo, em 2018, cerca de dez milhões de pessoas adoeceram por tuberculose e 1,5 milhão de pessoas morreram em decorrência dela, sendo a TB a principal causa de morte por um único agente infeccioso. Segundo dados do Ministério da Saúde de 2018, no Brasil, em 2017, foram notificados 69.569 casos novos de tuberculose. No ano de 2017, O Rio de Janeiro registrou 10.609 casos de TB sendo uma das capitais com maior coeficiente de incidência: 63,5. A situação em São Gonçalo, em conjunto com mais oito municípios do Rio de Janeiro, é considerada crítica para TB. Segundo dados da Prefeitura, foram notificados 628 casos de TB em 2015. O tema Educação e Saúde tem sido objeto de muitos pesquisadores. Acredita-se que com maior acesso a informação, seria possível amenizar algumas enfermidades, entre elas, a Tuberculose. Essa pesquisa objetivou identificar o nível de conhecimento que alunos e professores da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ, possuem em relação a doença. Foram respondidos 56 questionários com perguntas relacionadas à TB. De acordo com os dados que obtivemos, pudemos observar que todos os entrevistados, independente da formação, já tinham ouvido falar em tuberculose, conhecendo sua sintomatologia. 75% responderam que o agente causador é uma bactéria, 20% responderam que tuberculose não tem cura e apenas 45% sabiam que a principal via de transmissão é aérea. Esses resultados demonstram que apesar da tuberculose ser uma doença endêmica no Brasil, informações básicas ainda estão aquém do esperado.
PALAVRAS-CHAVE: Tuberculose, Educação e Saúde, Tuberculose em São Gonçalo,RJ.

EDUCATION FOR HEALTH: ASSESSMENT OF KNOWLEDGE OF STUDENTS AND TEACHERS FROM TEACHERS TRAINNING COLLEGE OF SÃO GONÇALO – UERJ ON TUBERCULOSIS

ABSTRACT: Tuberculosis (TB) is still a serious and challenging global public health problem. In the world, in 2018, about tem million people became ill with tuberculosis and 1.5 million people died as a result of it, with TB being the main cause of death from a single infectious agent. According to data from the Ministry of Health in 2018, in Brazil, in 2017, 69,569 new cases of tuberculosis were reported. In 2017 Rio de Janeiro recorded

10,609 cases of TB, being one of the capitals with the highest incidence coefficient: 63.5. São Gonçalo, along with eight other municipalities in Rio de Janeiro, is considered critical for TB. According to City Hall data 628 cases of Tb were reported in 2015. The topic of Education and Health has been the subject of many researchers. It is believed that with access to information it would be possible to alleviate some diseases, among them, TB. This research aimed to identify the knowledge that students and professors of Teachers Trainning College have in relation to this disease. Fifty six questionnaires with TB-related questions were answered. According to the answers, we can observe that everyone, regardless of their position, had already heard about tuberculosis and knows its symptomatology, 75% answered that the causative agent is a bacterium, 20% answered that tuberculosis has no cure and only 45% knew the main route of transmission. These results demonstrate that despite tuberculosis being na endemic disease in Brazil, basic information is still below of expectations.
KEYWORDS: Tuberculosis, Education and Health, Tuberculosis in São Gonçalo,RJ.

INTRODUÇÃO

A tuberculose é uma doença infecto-contagiosa de evolução crônica, causada pelo *Mycobacterium tuberculosis*. Sua transmissão ocorre por via aérea, representando um grave problema de saúde pública, principalmente em países em desenvolvimento como Brasil (FERREIRA,1995). Sua distribuição no mundo está intimamente relacionada às condições sócio-econômicas em diversas nações. Sendo assim, a incidência da doença é baixa nos países desenvolvidos e exacerbada nos países cuja sociedade se encontra exposta a desnutrição e as más condições de higiene e habitação (LEITE, 1997).

Em 1993, a tuberculose foi declarada como emergência global pela Organização Mundial de Saúde (OMS), sendo a primeira doença a receber tal distinção (WHO, 1993). De acordo com a OMS, no ano de 2017, aproximadamente 10 milhões de pessoas desenvolveram esta enfermidade, e desses, 1,3 milhões foram a óbito. Até o final de 2017 a OMS classificou 22 países com maior prevalência de tuberculose no mundo, dentre eles o Brasil. De acordo com a classificação, o Brasil ocupa a 20ª posição na lista dos 30 países prioritários para TB (WHO, 2016).

No Brasil, em 2019, foram diagnosticados 73.864 casos novos de TB, o que correspondeu a um coeficiente de incidência de 35 casos por 100 mil habitantes. Embora tenha sido observada uma constante tendência de queda entre os anos de 2010 e 2016, o coeficiente de incidência da TB no país aumentou nos anos de 2017 e 2018 em relação ao período anterior. Nesses dois anos, houve uma tendência de queda na incidência entre os maiores de 65 anos, e um aumento na incidência nos menores de 10 anos e nos de 10 a 64 anos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

No ano de 2017, o Rio de Janeiro ficou novamente entre as capitais com maior coeficiente de incidência: 63,5, registrando 10.609 casos novos de TB (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2017). São Gonçalo, em conjunto com mais oito municípios do Estado do Rio

de Janeiro tem uma situação considerada crítica para tuberculose. Segundo dados da Prefeitura, em São Gonçalo foram notificados 628 casos de tuberculose em 2015. Destes, 493 eram casos novos, sendo 88% da forma pulmonar. Em 2016 houve pequena diminuição, foram notificados 560 casos. Não há dados disponíveis para os anos de 2017 e 2018 (http://www.saogoncalo.rj.gov.br/noticiasCompleta>Acesso em:12 de março de 2018).

Em 1948 a OMS definiu saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social. Hoje, saúde não é considerada apenas ausência de doença. Esse tema está associado principalmente ao ensino de Ciências e Biologia, que deve ser trabalhado de forma dinâmica, proporcionando a melhoria na qualidade de vida do homem (SCHALL & STRUCHINER, 1999).

O tema Educação em Saúde inclui temas que têm sido abordados não somente nos espaços escolares, como também em meios de comunicação. Hoje, é possível ter acesso facilitado a folhetos informativos, propagandas de rádio, televisão e internet para diversos temas relacionados à saúde, como por exemplo, a Dengue, Tuberculose, Hanseníase, AIDS, entre outras doenças (MINISTÉRIO DA SAÙDE, 2011). A saúde deveria ser abordada de modo dinâmico, estimulando a compreensão dos aspectos biológicos, econômicos, sociais, culturais e de suas inter-relações, particularmente no que tange à comunidade local, relacionando o contexto de saúde da população brasileira (MASSABNI, 2000).

Trabalhar questões da saúde vai além de decorar conceitos e agentes causadores de doenças, os conhecimentos devem proporcionar mudanças de hábitos e atitudes que possam ser prejudiciais ao bem estar. (CONVERSANI, 2004).A educação para a saúde deve ser realizada como um processo ativo, crítico e transformador, no intuito de construir coletivamente o saber. Busca-se contribuir para a aquisição de conceitos corretos na área e melhorar a qualidade de vida dos indivíduos que compõem uma sociedade, e não apenas transmitir informações e regras de higiene (OLIVEIRA et al., 2007).

O controle insuficiente da tuberculose faz se tornar necessário a adoção de medidas enérgicas. A tuberculose, em geral, tem sua distribuição elevada no mundo devido a sua facilidade de contágio e a deficiência de programas de políticas públicas em perpetuar informações que sejam precisas e eficazes para o controle. Acredita-se que com o acesso à informação, será possível amenizar algumas enfermidades, principalmente aquelas relacionadas à saúde pública, dentre elas, a tuberculose (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2008).

O principal trunfo para o controle da tuberculose é a identificação precoce do indivíduo doente e seu imediato e completo tratamento, quebrando assim a cadeia de transmissão, uma vez que a propagação ocorre principalmente pessoa a pessoa. Mas uma importante dificuldade nesse campo é o acesso à informação sobre a doença: sintomatologia, profilaxia e forma de contágio. Acreditamos que para desenhar uma estratégia eficaz no combate à tuberculose é necessário conhecer a doença.

Espera-se com esse trabalho, proporcionar aos alunos e professores de nossa comunidade um conhecimento básico sobre tuberculose pois acreditamos que a

disseminação de muitas doenças, e em especial a tuberculose, possa ser minimizada com informações corretas.

OBJETIVOS

- Investigar o nível de conhecimento que os alunos e professores da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, UERJ possuem sobre tuberculose, tais como: modo de contágio, sintomas, tratamento, prevenção, incidência e preconceito.

METODOLOGIA

Alunos e docentes da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, foram convidados a responder um questionário com perguntas relacionadas a tuberculose. Este, foi respondido por 56 indivíduos durante um evento realizado anualmente pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, denominado, UERJ SEM MUROS. Nossa proposta foi, a partir dessa investigação, saber se os participantes eram capazes de identificar sintomas da doença, via de transmissão, prevenção, agente etiológico e se a doença que tem tratamento. Vale ressaltar que a análise das respostas foi feita em relação ao todo. Não houve separação dos grupos: aluno e professor.

RESULTADOS

O objetivo desse trabalho foi dimensionar, através de um questionário, conceitos que alunos e docentes de cursos variados de graduação possuem em relação a tuberculose. Nossa intenção inicial foi verificar se alunos e professores da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, UERJ, possuíam conhecimentos considerados básicos sobre a doença.. De acordo com as respostas podemos observar que todos, independente da formação, já tinham ouvido falar sobre tuberculose. Aproximadamente 20% responderam que tuberculose não tem cura, 75% responderam que o agente causador é uma bactéria, e apenas 45% identificaram a principal via de transmissão, a via aérea. Todos os participantes identificaram corretamente o principal sintoma: tosse persistente por mais de três semanas. Em relação a prevenção, a única pergunta não objetiva do questionário, obtivemos os mais variados tipos de respostas. Porém, duas se destacaram: não compartilhar objetos contaminados e vacinação. Três participantes fizeram referência ao isolamento do doente, o que remete a conceitos antigos, mostrando que mesmo em pequeno número, o estigma do preconceito, permanece.

CONCLUSÃO

Ainda não existe uma vacina eficaz contra tuberculose. A BCG, que faz parte do Programa Nacional de Imunizações, confere certa proteção sobre as formas: grave (meningite tuberculosa) e disseminada na criança. Objetos contaminados não disseminam a doença, que é transmitida através de gotículas expelidas durante a fala, tosse ou espirro do indivíduo doente. Apesar de um percentual baixo, 20% dos participantes, ainda acham que tuberculose não tem cura, o que é preocupante em se tratando de um ambiente universitário. Tuberculose, quando corretamente tratada, tem um percentual alto de cura. Há muito também já se sabe que não é preciso isolar o paciente. Esses resultados sugerem que apesar da tuberculose ser uma doença permanente no Brasil, informações básicas a seu respeito ainda continuam desconhecidas por grande parte da população. Entendemos que é necessário que se realizem regularmente, por parte dos governos em todos os níveis e pelo Ministério da Saúde, campanhas de esclarecimento da população, a fim de que esta desinformação não contribua para o avanço da doença.

REFERÊNCIAS

CONVERSANI, D. T. N. Uma reflexão crítica sobre a educação em saúde. Boletim do Instituto de Saúde, v. 34, n.3, p. 4-5, 2004.

LEITE, C.Q, TELAROLLI, J.R.. Aspectos epidemiológicos e clínicos da tuberculose. Rev. Ciências Farmacêuticas. V 18, nº1, pág. 1-12. 1997.

FERREIRA, MAS. Avaliação da técnica do ELISA como diagnóstico da tuberculose em indivíduos infectados ou não pelo HIV e em crianças. Dissertação de Mestrado – Instituto de Microbiologia, Universidade Federal do rio de Janeiro. 77p. 1995.

MASSABNI,V. O conceito sobre sistema imunológico nos livros didáticos de ensino médio. 2000. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2000.

MINISTERIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Acolhimento nas práticas de produção de saúde. Brasília, 2008. 44 p.

MINISTÉRIO DA SAÚDE.Manual de recomendações para o controle de tuberculose no Brasil. Brasília, 2011.264P.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Plano Nacional pelo fim da tuberculose como problema de saúde pública. Brasília, 2017. 39p.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Boletim Epidemiológico. Secretaria de Vigilância em Saúde. Número Especial. Mar 2020.

OLIVEIRA, Silmara Sartoreto; GUERREIRO, Lariza Borges; BONFIM, Patrícia Mendes. Educação para a saúde: a doença como conteúdo nas aulas de ciências. Hist. cienc. saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702007000400011&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 5 de julho de 2008.

PREFEITURA DE SÃO GONÇALO. Cuidando da Saúde dos Gonçalenses. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://www.saogoncalo.rj.gov.br/noticiasCompleta >Acesso em:12 de março de 2018

SCHALL, Virginia T.; STRUCHINER, Miriam. Educação em Saúde: novas perspectivas. Cadernos de Saúde Pública, 1999, vol.15, n., ISSN 0102-311X. Disponível <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1999000600001>. Acesso em: 1 de julho de 2008.

SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Acessória de PneumologiaSanitária*: Planos de controle*. Apresenta plano estratégico para controle da tuberculose no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://www.saude.rj.gov.br/Tuberculose/PE2002.pdf. Acesso em: 12 de março de 2018.

WHO- WORLH HEALTH ORGANIZTION. Briefhistoryof na age-olddisease. IN: The magazine ofthe world Health Organozation. V.4,p.22-23, 1993.

WHO- WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2016. Global tuberculosis report 2016. World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/250441

CAPÍTULO 6

ENTRE OS RIOS DO AMAZONAS E OS CAMINHOS DO PARFOR: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE PEDAGOGIA NO ALTO SOLIMÕES

Data de aceite: 01/03/2022

Monica Silva Aikawa
Universidade do Estado do Amazonas

Nataliana de Souza Paiva
Universidade do Estado do Amazonas

RESUMO: Este escrito se conecta a uma experiência de ensino superior em um Curso de Pedagogia articulado com a política de formação docente conhecida como PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Em especial, discorremos sobre a proposta de trabalho com a disciplina "Estágio I: Educação Infantil", ocorrida no início do ano de 2019 e sua especificidade se dá pelo movimento do estagiar em escolas ribeirinhas do Amazonas. Desse modo, o objetivo deste artigo é fomentar a discussão acerca das especificidades suscitadas no estágio em Pedagogia do PARFOR em realidades de escolas ribeirinhas do Alto Solimões. O viés metodológico se desenhou com a narrativa pela potencialidade dos sujeitos em suas histórias por meio da rememoração de suas experiências (JOSSO, 2004) no estagiar. Entre os resultados temos um registro de um processo formativo, alinhavado com os espaços de (auto) formação docente que mobilizaram outros modos de ver esse momento formativo e a docência no ensino superior diante de perspectiva de escolas ribeirinhas e indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio curricular. Pedagogia. PARFOR.

ABSTRACT: This writing connects to a higher education experience in a Pedagogy Course articulated with the teacher training policy known as PARFOR (National Plan for The Training of Basic Education Teachers). In particular, we discuss the proposal of work with the discipline "Internship I: Early Childhood Education", occurred at the beginning of the year 2019 and its specificity is due to the movement of the intern in riverside schools of Amazonas. Thus, the aim of this article is to foster the discussion about the specificities raised in the internship in Pedagogy of PARFOR in realities of riverside schools of alto Solimões. The methodological bias was designed with the narrative by the potentiality of the subjects in their histories through the re-emoration of their experiences (JOSSO, 2004) in the intern. Among the results we have a record of a formative process, in line with the spaces of (self)teacher education that mobilized other ways of seeing this formative moment and teaching in higher education in the perspective of riverside and indigenous schools.

KEYWORDS: Curricular stage. Pedagogy. PARFOR.

SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Começamos esclarecendo que a experiência de estágio da qual começamos a escrever aqui se localiza no espaço de professora do ensino superior, alinhavada com as aprendizagens vividas por uma turma de Pedagogia em seu primeiro componente de estágio curricular. A especificidade se coloca quando nos inserimos em um Curso de

Pedagogia, da Universidade do Estado do Amazonas, realizado através de uma política pública nacional de formação docente chamada de Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Tentamos, também, trazer luz às perspectivas dessa formação docente vivida por professores (em formação) no interior do Amazonas.

Vale dizer que logo no início de 2019, ao pensar na proposta de trabalho com o componente curricular de "Estágio I: Educação Infantil", imaginamos uma ação de interlocução entre as ações educativas em escolas de educação básica e as perspectivas do ser professor dos acadêmicos, pois quando pensamos em relação ao estagiar, logo nos vem à mente a entrada numa escola, a observação em sala de aula, uma intervenção pedagógica e o contexto da comunidade escolar. E retomando o contexto, temos o espaço de um município do Alto Solimões, chamado Jutaí, no qual suas especificidades iniciam com um caminho entre as nuvens e os rios.

Este município dista de 632 km da capital, Manaus, pode parecer pouco, mas a viagem inicia em transporte aéreo até o município de Tefé, com aproximadamente uma hora de voo e segue em embarcação conhecida como lancha expresso, por mais oito horas. Esse deslocamento entre nuvens e rios, caracteriza o deslocamento de Manaus até o município de Jutaí, há outras formas, mas esta é a mais rápida. Apesar de sermos amazonenses, não costumamos olhar para o trajeto, rodeado por belezas naturais e muitas diferenças culturais, econômicas e sociais. E esses caminhos nos dão tempo para pensar e reorganizar as ideias inicialmente pensadas para a disciplina e também para nossa formação de professores no Amazonas.

Assim, para adensamento dos movimentos de formação docente no contexto amazônico, (trans)formando o modo de pensar uma docência outra pelo estagiar, este artigo tem o objetivo de fomentar a discussão acerca das especificidades suscitadas no estagiar em disciplina do Curso de Pedagogia vinculado ao PARFOR em realidades de escolas ribeirinhas do Alto Solimões.

A narrativa surge como desenho metodológico que atende o território dos sujeitos ao apresentarem suas histórias de vida pela rememoração de suas experiências, colocando destaque aos detalhes e sutilezas de seus olhares sobre si na sistematização dos saberes no estagiar. Segundo Josso (2004), formação emerge de um processo de aprendizagem e de conhecimento centrado no sujeito de formação e suas histórias, singularidades, subjetividades, vivências durante a vida e o processo formativo. E desse modo, esse caminho metodológico segue nas trilhas ou nos caminhos das águas amazonenses percorridas pelo olhar de caboclos, ribeirinhos e indígenas professores em formação do Alto Solimões.

E a partir dessas compreensões, dessas ideias iniciais, construímos este artigo que registra uma vivência de trabalho com a disciplina Estágio I, voltado especificamente nesse primeiro momento às experiencias em Educação Infantil, com os acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, articulado ao Plano Nacional de

Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e realizada no município de Jutaí/AM, no ano de 2019.

CAMINHOS DO PARFOR PARA O ESTÁGIO CURRICULAR NA PEDAGOGIA

Dissemos anteriormente que o caminho para a chegada ao município de Jutaí segue pelas nuvens e pelos rios da Amazônia e esse percurso se delineia com belas paisagens naturais, assim com escancara a grande diversidade e miscigenação existente no Brasil. Na realidade da formação docente em Pedagogia, temos os Estágios Curriculares como como pilares de articulação entre os saberes teóricos da Ciência da Educação e os saberes práticos vividos no cotidiano escolar.

Desta forma, o estágio enquanto componente curricular obrigatório das licenciaturas nas Diretrizes Curriculares de 2015 (CNE/CP n. 02/2015) é organizado como uma atividade articulada com a prática e demais atividades de trabalho, e recentemente no Parecer CNE n. 22/2019 relaciona o estágio à prática e esta "[...] deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa" (p. 27).

De acordo com o PPC do PARFOR de Pedagogia da UEA (RESOLUÇÃO Nº 017/2020 - CONSUNIV) o estágio é uma atividade articulada e integrada no currículo do curso como espaço de aprendizagem, reflexão das práticas pedagógicas, dos processos de gestão na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos correlacionados à realidade amazônica.

Nóvoa (1992) ressalta entre as categorias dos saberes docentes o saber traçado pelo conhecimento, o saber-fazer relacionado à capacidade e o saber-ser pertinente às atitudes. Pimenta (1995) nos fala de aproximação à realidade e nos apresenta que os saberes docentes são constituídos de saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Saviani (1996), imprimindo toda sua dialética pedagógica nos diz que os saberes docentes são formados pelo saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.

E poderíamos aqui trazer outros pesquisadores de expressão quanto à área de formação docente e estágio em docência e eles seriam unanimes em tratar dos saberes experienciais entre os saberes docentes. O estagiar nos traz isso, uma experiência com o ensinar, com o professorar e um olhar sensível às realidades amazônicas, aos cotidianos escolares das escolas das águas e das florestas nos mostram outros modos de ver essa formação docente.

A princípio, qualquer professor do ensino superior da área da Educação facilmente organizaria o "programa" a partir da ementa presente no Plano de Curso e planejaria sua disciplina para trabalhar os conteúdos necessários. Entretanto, a sutileza dos caminhos

entre as nuvens e os rios do Amazonas nos escancararam uma realidade não registrada nas "competências básicas" de um Curso de Pedagogia tradicional, ou mesmo dos preceitos de "um bom professor". E não seria diferente dizer da diversidade e miscigenação existente no Estágio Curricular nessa disciplina da Pedagogia/UEA/PARFOR em realidades ribeirinhas.

No Plano do Curso de Pedagogia/UEA/PARFOR, o Estágio I é uma disciplina do 6º período, de 150 horas divididas em 60 horas de teoria e 90 horas de prática, centrada na aproximação com as práticas educativas em turmas de educação infantil. Sua ementa inclui: docência e a gestão escolar na Educação Infantil, observação e diagnóstico na realidade educacional, professor reflexivo-pesquisador, pesquisa e prática pedagógica. Seu objetivo é compreender os fundamentos teórico-epistemológicos orientadores do estágio e sua necessária relação com a pesquisa para a formação do profissional da educação e exercício da prática pedagógica.

Considerando a realidade da educação na Amazônia, é importante um olhar sensível do "outro", pois é fundamental a compreensão de saberes e experiências dos povos do campo, da floresta e das águas, uma vez que a vida dos acadêmicos se faz próximos à estrada, à beira de rios ou dentro da floresta onde assumem sentidos e significados que revelam especificidades (CAMPOS; PAIVA, 2020)

Assim, segundo a Resolução Nº. 017/2020 do PPC do PARFOR da UEA, o estágio supervisionado pode ser realizado na escola onde o professor/cursista atua ou em outra escola levando em consideração a sua realidade onde o acadêmico se encontra, usa a metodologia de registros e memórias do estágio como suporte para a elaboração do Relatório de Estágio em cada uma das etapas e posteriormente ao Memorial, onde este materializará o Trabalho de Conclusão de Curso.

Diante dessa orientação, entre os aspectos metodológicos empregados na disciplina pensamos no desenvolvimento de um processo que valorizou os saberes e práticas dos acadêmicos-professores, buscando a contextualização do estágio curricular em Jutaí, incluindo principalmente: Leitura e discussão de artigos; Orientações Gerais do Estágio; Elaboração de projeto de aprendizagem; Exercício do olhar a partir de cenas de escolas locais; Atividade baú de memórias com relatos da infância e formação na educação básica. E quanto ao processo avaliativo, este envolveu a construção do caderno de registros e memórias e a elaboração do relatório de estágio.

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DO ESTAGIAR NO ALTO SOLIMÕES

Partindo do resumo do plano da disciplina Estágio I apresentado anteriormente, ressalto aqui essa construção a partir de um olhar de professora urbana, que se apoiou nas documentações do Curso, nos teóricos da área e em sua visão de praticidade em relação a realização dos objetivos de ensino. E que ao entrar na embarcação rumo ao município do Alto Solimões, logo se atenta as outras questões da formação docente, ela acontece no

território dos rios e florestas da região. Retomamos uma escrita de Costa, Aikawa e Cunha quando citam a questão da formação dos sujeitos do campo:

> Ao pensar na formação desses sujeitos da Educação do Campo precisamos ter como referência os diferentes contextos, considerando a necessária interação campo-cidade como parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, o que na realidade não vem historicamente ocorrendo (p. 162, 2014).

E em especial, os acadêmicos mencionados nesse texto são amazonenses, a maioria nascidos em Jutaí, moradores de áreas ruais deste município e tornaram-se professores antes da oportunidade de uma formação acadêmica em nível superior. Os seus fazeres docentes são o fundamento de seus saberes da profissão docente. Muitos aprenderam a ministrar aulas com sua memória enquanto aluno, trazendo para suas turmas, as metodologias vividas em seu processo de ensino na educação básica.

Por seus relatos, muitas dessas vivências aconteceram nas próprias comunidades em viveram e vivem, sejam elas ribeirinhas e/ou indígenas. E em se tratando de organização escolar, a maioria estudou em classes multisseriadas, onde as turmas são organizadas com estudantes de diversas faixas etárias e séries com as quais o professor trabalha simultaneamente.

Sobre essa questão, o professor pesquisador Hage (2005, p. 46) identificou os aspectos positivos das escolas multisseriadas "o fato de os estudantes terem acesso à escolarização na própria comunidade em que vivem como um fator importante". Mesmo que o multisseriado venha se materializando de modo deslocado da cultura do campo, pois ainda predominam compreensões universalizantes e homogeneizadoras de currículo (*Ibidem*, 2005).

Sabendo disso, algo que chamou atenção nas experiências com o Estágio Curricular foi a construção da primeira versão dos projetos de aprendizagem, entre os quais tínhamos como temas: jogo de dominó das letras, matemática a partir da amarelinha, planejamento pedagógico, importância da leitura, espaço físico escolar. A estranheza surge por não perceber as relações entre as primeiras versões destes projetos com as realidades descritas acerca de suas experiências enquanto docentes de escolas ribeirinhas e indígenas.

Frente a isso propomos a atividade baú de memórias, onde os acadêmicos puderam rememorar sua infância, relembrar sua vivência na educação básica e compartilhar com a turma. E nessa compartilha surgiram falas sobre as salas multisseriadas, as escolas indígenas, as escolas em comunidades religiosas, em comunidades ribeirinhas nas quais as práticas lembradas priorizavam os conteúdos dos poucos livros, das cartilhas e uma disciplina extrema em sala de aula.

Ou seja, surge a realidade da escola do campo na territorialidade das águas, das terras e das florestas, assim como a perspectiva universalizada de currículo. E na direção da formatação do professor refletivo, seguimos com o processo de ação/reflexão/ação retomando os projetos de aprendizagem e (re)pensando e (trans)formando um pensar pela

lente dos próprios amazônidas das águas, das terras e das florestas.

Pudemos realizar uma "análise interpretativa dos fatos no contexto de sua ocorrência e na ecologia de suas relações" (NÓVOA, 2002, p. 41). Os projetos se retroalimentaram com ideias contextualizadas e chegamos em temas como: Práticas de ensino em salas multisseriadas no Amazonas, educação formal na escola indígena, práticas pedagógicas em escola indígena Kanamari, alfabetização matemática a partir dos elementos da floresta, letramento e músicas regionais, ser professor em Jutaí, alfabetização e letramento a partir de brincadeiras locais, recursos da natureza nos jogos pedagógicos, interdisciplinaridade, entre outros.

Nóvoa nos apresenta a formação docente por um "reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada" (2002, p.27) e nesse movimento de rememoração da prática docente a partir do baú de memórias, houve uma movimentação de intenções dos acadêmicos em seus projetos de aprendizagem do estagiar e mobilizamos passos de (re)existência de acadêmicos-professores em seu estagiar.

Assim como buscamos alinhamentos com a ideia de fortalecimento de processos de humanização e respeito à diversidade:

> Uma prática pedagógica descompromissada com a problematização da realidade e sem o devido respeito à diversidade cultural fortalece processos de desumanização. O respeito à diversidade no espaço escolar precisa fazer parte de uma proposta educacional que vai além do ensino – aprendizagem. Uma escola não se mede pelo conteúdo transmitido e assimilado, embora isso seja importante também, mas são os membros da escola, enquanto comunidade, que pensam e organizam a ação educacional (COSTA, AIKAWA, CUNHA; 2014, p. 164).

Outras ações cotidianas da docência no ensino superior foram realizadas, mas esta impactou diretamente numa mudança no modo de ver, no modo de ver-se professor no Amazonas. A partir daí, os professores em formação no Curso de Pedagogia, seguiram com o estagiar em suas escolas-campo e de mesmo modo, essa experiência me ressignifica enquanto professora.

ENTRE RIOS DO AMAZONAS SE CONSTROEM OS CAMINHOS DO PARFOR

Essa experiência de professorar na Universidade entre os rios do Amazonas apresenta a perspectiva de formar e se autoformar a partir do que vimos e vivemos neste município que atualmente tem um Núcleo da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, onde os acadêmicos incluindo os do Pedagogia/PARFOR.

O momento de planejar a disciplina com os pares antes de (re)conhecimentos dos sujeitos professores em formação é importante, mas sua articulação com a realidade, com o vivido por esses acadêmicos-professores foi necessário para a construção de outras vias para o estagiar em escolas ribeirinhas e para o professorar em Pedagogia.

Durante as aulas os movimentos construídos levantaram questionamentos, conflitos, caminhos diferentes na perspectiva de processo de aprendizagem no contexto das escolas dos rios, das terras e das florestas amplia nossa experiência no estagiar. E isso nos mobiliza a olhar a formação docente por outra lente, uma lente construída a partir da rememoração das ações, expressões, falas, vivências, dentro de um espaço de formação humana e na perspectiva de realização de um projeto de aprendizagem na escola ribeirinha, indígena.

Consideramos que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 373).

Os acadêmicos foram oportunizados ao exercício de (des)ver seu fazer docente ao experienciar o estágio, olhando a realidade e (trans)formando sua profissionalidade e entendendo seu próprio modo de aprender, construindo assim, uma caminhada própria da turma de Pedagogia do PARFOR de Jutaí. E esse processo construído se transmuta em um (re)existir nas singularidades de cada escola do município no ato de estagiar, no ato de professorar no Amazonas de cada um dos acadêmicos-professores e professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2 /2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Parecer CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, 18 set. 2019.

CAMPOS, R. S. S; PAIVA, N. S. Prática docente e desafios didático-pedagógicos: olhares e vivências de professores formadores no Curso de Pedagogia do PARFOR/UEA. In: SOUZA, L. L.; SILVEIRA, D. O.; MONCAYO, V. A. L.; SILVA, A. S. M. (orgs.) **PARFOR UEA**: 10 anos formando professores no estado do Amazonas. Curitiba: CRV, 2020. (Coleção PARFOR 10 anos – Volume 1)

COSTA, L. G.; AIKAWA, M. S.; CUNHA, I. S. ENSINO DE CIÊNCIAS: Uma discussão na perspectiva da educação do campo. **Revista ARETÉ**. Manaus, v.7, n.13, p.161-169, jan-jun, 2014.

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia:** Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. v. 27, n. 01, p. 369-386, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/ v27n1a17.pdf. Acesso em: 27.mai.2019.

PIMENTA, S. G. et al. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Org.). **Formação do educador.** São Paulo: UNESP, 1996.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Resolução nº 017/2020 – CONSUNIV. Aprova Ad referendum o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido pela UEA por meio da Escola Normal Superior (ENS) e vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) para reconhecimento do curso. Disponível em: https://legislacao1.uea.edu.br/index.php?dest=info&doc=a&num=17439. Acesso em: 12/01/2021.

CAPÍTULO 7

DESAFIOS E SUPERAÇÕES DO ENSINO REMOTO

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 11/01/2022

Letícia Gomes Ferreira
Cariré - Ceará
http://lattes.cnpq.br/0710351599672056

Caroline Gomes Ferreira
Mestranda em Tecnologia Educacional - Universidade Federal do Ceará - UFC
Cariré – Ceará
http://lattes.cnpq.br/0985663883123048

Glauber Oliveira Benjamim
Doutorando em Ciências da Educação - PROAD - Faculdades de Administração, Comércio e Empreendedorismo FACEM
http://lattes.cnpq.br/1558607115198883

RESUMO: O cenário pandêmico iniciado em meados de março de 2020 em virtude do vírus SARS-CoV-2 inseriu professores e estudantes de maneira súbita em uma nova modalidade de ensino denominado remoto, onde os sujeitos da aprendizagem passaram por um processo de readequação do ensino, passando a estudarem por meio de seus *smartphones*, *notebooks* e afins. Um dos grandes desafios inerentes a esse novo contexto foi estimular a leitura dos estudantes. Desse modo, a busca por ferramentas inovadoras passou a ser alvo dos professores surgindo assim novas estratégias para o ensino que não se fixarão apenas nesta nova modalidade de ensino, mas que, poderão ser atreladas a prática do professor no retorno ao ensino presencial.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino, readequação, leitura, estratégias.

CHALLENGES AND OVERCOMES OF REMOTE TEACHING

ABSTRACT: The pandemic scenario started in mid-March 2020 due to the SARS-CoV-2 virus suddenly inserted teachers and students into a new teaching modality called remote, where the learning subjects went through a process of teaching readjustment, passing to study through their smartphones, notebooks and the like. One of the great challenges inherent to this new context was to encourage students to read. In this way, the search for innovative tools became the target of teachers, thus emerging new strategies for teaching that will not only be fixed in this new teaching modality, but which can be linked to the teacher’s practice in the return to classroom teaching.
KEYWORDS: Teaching, readjustment, reading, strategies.

INTRODUÇÃO

Com a suspensão das aulas presenciais e, portanto, incremento do modelo de ensino remoto, houve a necessidade de adotar e adaptar as metodologias de ensino às mais diferentes ferramentas digitais, de forma que pudessem melhor atender aos alunos. No início, a dificuldades em encontrar ferramentas as quais seriam mais satisfatórias de trabalhar com

os alunos, foi um desafio a ser superado.

Sem dúvidas, o formato de aulas on-line fez com que todos os professores passassem a refletir sobre metodologias em sala de aula. Mesmo com a necessidade de refazer e aprender a manusear ferramentas tecnológicas, as aulas on-line fizeram com que enxergassem novos horizontes e novos meios de levar o ensino. Quatro ferramentas maravilhosas e que foram bastante úteis nesse período foram o Google Sala de Aula (Organização e compartilhamento de materiais), o Mentimeter (atividades interativas), o Google Meet (Apresentação) e o Google Formulários (Atividades e avaliações).

Por meio destas tecnologias digitais, foi possível realizar uma grande interação com os estudantes e ao mesmo tempo trazer dinamismo à aula. Mesmo com a resistência por parte de alguns alunos, pôde-se proporcionar um ensino de mais qualidade, mediante à metodologia ativas.

Diante toda essa mudança no ensino, as tecnologias digitais tornaram-se essenciais, uma vez que foi possível oferecer aos alunos em geral, uma experiência dinâmica e prazerosa, que visa fortalecer a aprendizagem, a fim de sanar suas deficiências.

DESENVOLVIMENTO

Neste período de aulas remotas, trabalhar a leitura foi uma das principais dificuldades. A leitura e a interpretação são duas atividades interligadas, porém complexas, o que torna seu processo de ensino-aprendizagem cada vez mais desafiador. Tratando-se especificamente do Descritor 15 da Matriz SPAECE de Língua Portuguesa, que trata sobre a identificação da tese de um texto, pôde-se observar com base em dados de proficiências dos estudantes, uma maior dificuldade por parte da maioria dos alunos em identificar o assunto principal de um texto. Portanto, tais resultados trouxeram a reflexão sobre quais metodologias e recursos poderiam contribuir para que a prática de leitura e interpretação fosse mais efetiva.

Todo texto desenvolve-se a partir de uma determinada tese. A identificação dessa tese é fundamental, visto que só assim é possível apreender o sentido global do texto, discernir entre suas partes principais e secundárias, resumi-lo, entre outros. Além disso, a tese também se torna fundamental para a produção do texto dissertativo-argumentativo, tipologia exigida na redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), uma vez que é responsável por apresentar o posicionamento que será defendido no texto.

Assim, ficou comprovado que há dificuldades na aprendizagem dos estudantes quanto a interpretação e compreensão textual. Neste viés, os recursos tecnológicos surgiram como uma alternativa, a fim de obtermos essas habilidades. Mediante esta necessidade, houve a necessidade de pesquisar ferramentas tecnológicas que proporcionassem leituras mais dinâmicas, concedendo uma leitura mais divertida e de fácil compreensão.

Desta forma, foi utilizada letra e melodia de músicas como suporte textual, estas

apresentadas por meio do Google Meet e na medida que os estudantes iam lendo e ouvindo as músicas, todos apresentavam suas reações por meio do Mentimeter. Com isso, foi notado uma maior interação e envolvimento com a prática da leitura, sendo comprovada com um crescimento na proficiência dos estudantes no descritor 5.

Portanto, os materiais educativos de multimídia devem permitir a professores e alunos o acesso à informação, podendo esta ser cultivada de diversas formas e dimensões. Dessa forma, os objetos da aprendizagem possuem a capacidade de cooperar para o avanço do processo de ensino e aprendizagem, para que assim, o docente conduza a evolução dos discentes e se aproprie de suas fragilidades (DE MACÊDO; MACEDO; DE CASTRO, 2007, p.337).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propiciar uma aprendizagem mais atrativa e efetiva, por meio de metodologias ativas tornou-se fundamental para contribuir com o protagonismo dos estudantes, de forma que os transformemos em sujeitos ativos da aprendizagem. O ensino remoto é um novo ambiente que é mediado por diversas plataformas que todos têm à disposição e que estão servindo de espaço de sala de aula, tornando possível, por exemplo, que estudantes da 3ª série do ensino médio sejam capazes de identificar a tese de um texto, por meio de uma experiência dinâmica e motivadora.

Sem dúvidas, no retorno do ensino presencial, será permanecida a utilização dessas ferramentas, visto que mostrou serem essenciais para manter um contato mais direto e dinâmico com o aluno. O avanço das tecnologias de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador.

Nesse sentido, o uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser visto como uma nova metodologia de ensino, tanto no ensino remoto como presencial, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a interação e autenticidade.

REFERÊNCIAS

CAED. Resultado SPAECE 2019: Regional. 2019. Disponível em: http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/aluno.jsf. Acesso em: 26 de maio de 2021

DE MACÊDO, Laécio Nobre; MACÊDO, Ana Angélica Mathias; DE CASTRO FILHO, José Aires. Avaliação de um objeto de aprendizagem com base nas teorias cognitivas. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2007.

INEP. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-dapublicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485880. Acesso em: 1º de junho de 2021.

LIMA, L. de; LOUREIRO, R. C. Integração entre docência e tecnologia digital: o desenvolvimento de materiais autorais digitais educacionais em contexto interdisciplinar. **Revista Tecnologias na Educação, Fortaleza**, v. 17, n. 8, p. 1-11, 2016.

CAPÍTULO 8

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LIBRAS: MAPAS CONCEITUAIS COMO RECURSOS VISUAIS

Data de aceite: 01/03/2022

Estêvam Farias Sá
Instituto Federal Fluminense
Campos dos Goytacazes/ RJ
http://lattes.cnpq.br/7820815586695572

Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro/ RJ
http://lattes.cnpq.br/8803582741277804

Lidiane Sena Pinheiro
Universidade Estadual do Norte Fluminese-UENF
Rio de Janeiro/ RJ
http://lattes.cnpq.br/2365269575784021

Luciana Soares Freitas
Escola Municipal Carlos Jardim da Cruz
Campos dos Goytacazes/ RJ
http://lattes.cnpq.br/3877730684435564

RESUMO: Este artiigo apresenta uma proposta de utilização de mapas conceituais, como forma de verificação da aprendizagem de conceitos, em um curso de formação de professores tendo como enfoque o ensino de Libras para a comunicação com o aluno surdo, assim como aborda peculiaridades da comunidade surda. A proposta é subsidiada com a elaboração de mapas conceituais pelos professores como uma forma diferente de adquirir conhecimentos e fazer a avaliação dos conteúdos estudados. Os resultados esperados visam que a elaboração de diversos mapas conceituais na área da inclusão voltada para os surdos e a comunicação por meio da Libras, colaborarão e mostrarão as diversas vertentes e temas deste tipo de educação inclusiva. Espera-se que os professores sejam capazes de relacionar os conceitos disponibilizados com a elaboração dos conectores mostrando indícios de aprendizagem significativa na produção destes mapas conceituais coadunados às tecnologias digitais tornando mais atrativo e significativo o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo deste artigo é descrever uma proposta de utilização de mapas conceituais com professores, a fim de que possam conhecer e organizar conceitos sobre a cultura surda, construindo significados melhorando a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Mapas conceituais, Formação de professores, Ensino de Libras.

ABSTRACT: This article presents a proposal for the use of concept maps, as a way of verifying the learning of concepts, in a teacher training course focusing on the teaching of Brazilian Sign Language for communication with deaf students, as well as addressing peculiarities of the deaf community. The proposal is subsidized with the elaboration of concept maps by teachers as a different way of acquiring knowledge and evaluating the studied contents. The expected results aim that the elaboration of several conceptual maps in the area of inclusion aimed at the deaf and communication through Brazilian Sign Language, will collaborate and show the different aspects and themes of this type of inclusive education. It is expected that teachers

are able to relate the concepts made available with the elaboration of connectors, showing signs of significant learning in the production of these conceptual maps combined with digital technologies, making the teaching and learning process more attractive and meaningful. The aim of this article is to describe a proposal for the use of concept maps with teachers, so that they can know and organize concepts about deaf culture, building meanings, improving teaching practice.
KEYWORDS: Concept maps, Teacher training, Teaching Brazilian Sign Language.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva visa o aprendizado do aluno com alguma necessidade educacional especial, por meio da socialização, da integração, promovendo o aprendizado juntamente com os indivíduos, sem exceção. Os mapas conceituais colaboram para a construção de conhecimentos e assimilação de determinado tema de maneira visual.

Os surdos, por suas condições físicas, têm o campo visual mais aguçado, funcionando como meio para perceberem a realidade à sua volta. O homem é um ser social e tem seu papel e função na sociedade, podendo aprender uns com os outros, pois enquanto houver vida, haverá aprendizado (MELO; ALMEIDA, 2020).

Segundo Sá, Cruz e Pinheiro (2020), a Pedagogia Visual, tem grande importância, devido ao crescimento e notoriedade da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ganha seu espaço, que é visual, tendo sua difusão por meio das mídias e também em virtude da legislação, como por exemplo a Lei 10.436/2002 que reconheceu a Libras como língua, sendo o principal modo de comunicação dos surdos.

Os indivíduos precisam saber do seu papel como agentes interventores para um avanço da sociedade devendo estar concentrados no desenvolvimento de uma compreensão integrada entre os seres. Vygotsky (1987) entende que a interação social faz parte do processo de aprendizagem, reforçando o processo de internalização que consiste em transformações, coadunando ao pensamento de David Ausubel, que fundamentou a Teoria da Aprendizagem Significativa, bem externada por Moreira (2012), ao dizer que o tipo de aprendizagem que se utiliza de ideias expressas simbolicamente que interagem de maneira organizada com o que o aprendiz já sabe.

Quando se trata de formação de professores, a construção de conhecimentos e a elaboração e aplicação destes com foco na prática é essencial. Para Rosa e Landim (2015), os docentes em seu ambiente escolar podem lançar mão dos mapas conceituais como estratégia pedagógica para fomentar a avaliação, que deve ir além da mera atribuição de notas, mas sim, buscando identificar a real percepção e entendimento por parte do público ao qual estará sendo aplicado.

Nesse sentido, o professor busca entender como o estudante está estruturando, hierarquizando, diferenciando, relacionando e integrando os conceitos de um determinado conteúdo curricular a transformação da atividade prática. O meio ambiente e as ações das

pessoas em suas múltiplas e complexas relações, envolve diversos aspectos como físicos, biológicos, sociais, culturais, científicos, éticos, dentre outros (SILVA, 2021).

A formação continuada de professores na área da Libras é uma área de carência, logo, a confecção de mapas conceituais, a fim de organizar pensamentos e conceitos nesta esfera educacional, é muito importante.

Este trabalho será apresentado em quatro seções: na primeira, trará os embasamentos teóricos sobre a presente proposição; na segunda, abordará a importância da utilização dos mapas conceituais para a construção de conhecimentos significativos; na terceira, será traçada a implicação do uso de mapas conceituais no processo de ensino e aprendizagem. Na quarta seção, será exposta de maneira sistemática, a metodologia a ser aplicada; na última seção serão expostas as expectativas que este trabalho vislumbra em sua aplicação e resultados esperados.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PROPOSTA

O indivíduo aprende por meio da interação social em diferentes espaços e por experiências de vida. A construção de conhecimento se dá em decorrência de elementos sociais, culturais ou históricos. Muito tem sido falado sobre a importância do aluno ser o centro do ensino e aprendizagem, que ele possa construir seu próprio conhecimento buscando informações importantes, que façam realmente diferença na sua vida.

Para Moreira (2011), “Atualmente as palavras de ordem são aprendizagem significativa, mudança conceitual, ensino centrado no aluno e construtivismo.”. (MOREIRA, 2011, p. 25).Ao se falar em aprendizagem, muitas vezes é usado o termo “significativa” para dar a ideia de aprendizagem relevante, com significado. Entretanto, na visão clássica de David Ausubel, segundo Moreira (2012),

> De forma substantiva significa que não é literalmente, e, não-arbitrária significa que, o que o aprendiz já sabe não pode ser qualquer coisa; seja um conceito, uma imagem, etc., precisam ser conhecimentos relevantes para a construção da nova aprendizagem. Aos conhecimentos prévios relevantes, Ausubel denominou subsunçores ou ideias âncora. Portanto, subsunçores são conhecimentos específicos importantes para o novo conhecimento (MOREIRA, 2012, p. 2)

Ainda segundo Moreira (2012), a estabilidade cognitiva ocorre progressivamente, de acordo com os subsunçores, que podem ser mais ou menos elaborados em termos de significados. Porém, como o processo é interativo, eles se modificam e adquirem novos significados fortalecendo os já existentes, como é possível confirmar na afirmação a seguir:

> É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2012, p. 2).

Portanto, verifica-se que é imprescindível o conhecimento prévio para que possa ocorrer a aprendizagem significativa. Caso contrário, a aprendizagem será mecânica, memorística. Moreira (2011) afirma: “Quando o material de aprendizagem é relacionável à estrutura cognitiva somente de maneira arbitrária e literal que não resulta na aquisição de significados para o sujeito, a aprendizagem é dita mecânica ou automática.”. (MOREIRA, 2011, p. 26).

Numa perspectiva Ausubeliana, Moreira (2011), traz algumas classificações da aprendizagem significativa podem acontecer pelo significado de símbolos individuais ou pela aprendizagem do que eles representam, chamada de Aprendizagem Representacional, (que também pode ser conceitual – quando os conceitos são representados por símbolos individuais); pelo significado de ideias expressas por grupos de palavras, chamada de Aprendizagem Proposicional; pela relação de subordinação à estrutura cognitiva, chamada de Aprendizagem Significativa Subordinada, (podendo ser derivativa ou correlativa); Aprendizagem Superordenada, que pode ser pela relação de superordenação à estrutura cognitiva quando o sujeito aprende um novo conceito que possa subordinar conceitos já existentes na sua estrutura de conhecimento; e, por conceitos ou proposições que não são subordinados nem superordenados em relação a algum conceito ou proposição em particular, já existente na estrutura cognitiva, chamada de Aprendizagem Significativa Combinatória.

Partindo da premissa do ensino de Libras, que é uma língua que envolve a representação simbólica, percebeu-se a necessidade e possibilidade de utilizar a aprendizagem representacional por imagens. Tendo em vista que a Libras foi reconhecida como língua por meio da lei 10.436 (BRASIL, 2002). Sabendo que as pessoas não se comunicam sozinhas, é necessário que se efetivem ações de difusão da Libras, envolvendo decodificação, assimilação e interação entre os indivíduos, estabelecendo uma aplicação por meio de vivências, estimulando o pensamento inclusivo pelos professores em sala de aula.

Um importante destaque dado por Moreira (2012) é que, “ao longo de sucessivas aprendizagens significativas o subsunçor vai adquirindo muitos significados, tornando-se cada vez mais capaz de servir de ideia-âncora para novos conhecimentos.” (MOREIRA, 2012, p. 3).

Também pode ocorrer o esquecimento, pois o sentido e significado de “um subsunçor muito rico, muito elaborado, isto é, com muitos significados claros e estáveis, se oblitere ao longo do tempo, “encolha” de certa forma, no sentido de que seus significados não são mais tão claros, discerníveis uns dos outros.” (MOREIRA, 2012, p. 4). Mas também pode acontecer uma reaprendizagem, pois se trata de uma aprendizagem significativa, e será, possivelmente, realizada de forma rápida.

No que tange à realização da proposta deste trabalho, as teorias Vygotskyana e a Ausubeliana têm pontos convergentes, pois para que haja a internalização dos significados é necessária a interação social, meio pelo qual um indivíduo se apropria de uma língua.

Moreira (2011) afirma que na visão de Vygotsky, “os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento voluntário) têm sua origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais.” (MOREIRA, 2011, p. 31). E, a conversão de relações sociais em processos mentais é mediada por instrumentos e signos; ela não acontece de forma direta.

À medida que o sujeito vai utilizando os signos, e quanto mais utiliza, acontecem as modificações, se dando o desenvolvimento cognitivo, o que converge com a Teoria da Aprendizagem Significativa, visto que envolve aquisição/construção de significados. E no decorrer da aprendizagem significativa, conhecimentos prévios adquirem novos significados (CAIXETA, *ET AL.* 2021).

A teoria proposta por Vygotsky, apresenta um modelo psicológico do homem na área da Educação, de modo que o desenvolvimento humano exerce papel de sobreposição. Nesta perspectiva vygotskyana, o ser humano não se constitui devido a sua herança genética, reafirmada na certidão de nascimento, mas sua transposição de criança para adulto, configura-se pelo processo de atividades conjuntas, que se estendem na área social da educação atingindo uma complexidade (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2004, p. 80).

O conceito central da teoria de Vygotsky (1987) é aquela em que leva em consideração as alterações que o homem provoca em sua mente, pois à medida em que conceitos externos são ordenados, reorganizados e interiorizados por atividades, o indivíduo molda esse conhecimento e o materializa em sua prática, numa concepção individual e particular.

Vygotsky refere-se à mediação como um processo que decorre de intervenções entre o sujeito e os objetos, havendo uma aprendizagem nesse processo, ou seja, cada aluno é um atuante ativo nesse processo e a intervenção na esfera formal se dá pelo professor, que permite que o sujeito tenha contato com ferramentas e estratégias apropriadas para que seu desenvolvimento ocorra, sua função é direcionar o indivíduo até a aquisição do conhecimento.

De acordo com as principais definições da teoria de aprendizagem de Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem implica no desenvolvimento do pensamento, já que é pela linguagem que o pensamento passa a existir. Rego (1995) enfatiza que a principal preocupação de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento das crianças, mas sim referir-se à infância como analogia para poder explicar o comportamento e desenvolvimento biológico humano no geral.

Vygotsky (1987) mostra o cérebro como um sistema dinâmico, que é reconstruído a partir das redes de significados ao longo da história da espécie humana e do desenvolvimento individual simultaneamente, sendo um sistema aberto para aprender constantemente e, após o aprendizado ser internalizado, o indivíduo se apropria dele e o torna espontâneo.

Isso também se confirma no que se refere à aquisição da linguagem. No caso da Libras, que é uma língua e por meio dela é possível ter acesso a uma nova cultura, a cultura surda, que deve ser propagada em todas as esferas da sociedade, no caso deste trabalho,

a difusão será feita tendo os professores que atuam em sala de aula como público-alvo.

MAPAS CONCEITUAIS COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Os mapas conceituais são recursos gráficos que colaboram na consolidação do tema a ser explorado. Para que faça sentido, é necessário que os conteúdos aplicados sejam estruturados de forma lógica e hierárquica, favorecendo uma clara visualização do tema como um todo e também uma maior colaboração e construção conjunta se trabalhados em grupo. Sua aplicação funciona tanto em ambientes presenciais quanto em tempos de ensino utilizando meios tecnológicos. Segundo Novak (1984), os Mapas Conceituais são representações que transmitem significados por meio de proposições que se relacionam.

O ambiente virtual educacional é uma estratégia útil para a consolidação da aprendizagem ativa visando uma maior dinamicidade no ambiente de ensino. Como ferramentas de avaliação, Dantas *et al.* (2017) mostram perspectivas com critérios qualitativos e qualitativos. No que tange aos critérios qualitativos, há o aumento da participação dos alunos e no que tange aos critérios quantitativos, percebe-se o aumento no aproveitamento com base no coeficiente global dos alunos.

Por meio da elaboração de mapas conceituais é permitido formar conceitos e integrá-los a um eixo principal sendo uma ferramenta didática de cunho bem visual, o que coaduna com o ensino de Libras, pois esta é uma língua visuoespacial que podem ser utilizadas de forma a integrar o ambiente educacional e também tecnológico, podendo ser um meio de aprendizagem ativa (o aluno desempenha um papel ativo e participante se tornando protagonista do seu aprendizado) coadunando interação, aprendizagem significativa e a construção de conhecimento como ferramentas positivas para o ensino (CARNEIRO *et al.*, 2020).

De forma mais abrangente, os mapas conceituais são diagramas que relacionam os conceitos e relações que podem ser notados como esquemas hierárquicos, que tentam trazer um sentido reflexivo dos conceitos de determinada disciplina, sendo possível estabelecer "representações concisas das estruturas conceituais que estão sendo ensinadas e como tal provavelmente facilitarão aprendizagem dessas estruturas" (MOREIRA, 2006, p. 49).

Segundo Novak e Gowin (1984), para que a relação entre os conceitos seja estabelecida em um mapa, precisa acontecer sob a forma de proposições, constituindo uma unidade semântica coesa no que tange às frases que ligarão as elipses. Este é o aspecto mais desafiador e difícil que requer domínio do tema para que possa ser mostrado claramente a relação entre os conceitos abordados e mesmo que os principais conceitos sejam compartilhados com os participantes, ainda assim haverá a complexidade na sua elaboração, como salientam Novak e Cañas (2010).

No caso desta proposição, a criação dos mapas conceituais será utilizada para

avaliar a aprendizagem como recurso didático-pedagógico funcionando em sala de aula presencial como também no ensino remoto emergencial, por meio das salas de aula virtuais, estando os participante atentos às instruções o que concernem aos elementos peculiares para a elaboração dos mesmos (LIMA *et al.*, 2017).

METODOLOGIA

Partindo da premissa da estrutura de um curso de Libras com os temas que se referem à parte teórica a serem abordados, ao final do curso, um mapa conceitual será apresentado aos professores, para que em duplas, possam escolher uma elipse e elaborar novos mapas conceituais, ampliando conhecimento e favorecendo a replicação do pensamento inclusivo.

A pesquisa terá características de ordem qualitativa, pois de acordo com Minayo (2016, p. 20-21), uma pesquisa com este viés de abordagem se ocupa “com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes”, isto é, “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações das representações e da intencionalidade” que, dificilmente pode ser traduzido em números e/ou quantificado.

Para a pesquisa, será utilizado questionário pois segundo Parasuraman (1991) é um conjunto de questões feitas com o intuito de gerar dados necessários para que se possa atingir o objetivo da pesquisa a ser proposta, observando as característica de um determinado grupo.

No primeiro encontro do curso, os professores responderão a um questionário diagnóstico, que será composto por perguntas abertas e fechadas, e averiguará as suas experiências acumuladas sobre educação inclusiva e aos seus pensamentos prévios que concernem à comunidade surda, ao aprendizado da Libras e ao conceito e a utilização de mapas conceituais. Ainda integrando a parte da fase diagnóstica, também responderão a duas perguntas abertas: a primeira é sobre *o que esperam do curso* e a segunda é *como a experiência do aprendizado da parte teórica da Libras utilizando mapas conceituais pode contribuir para a melhoria da prática docente*.

As perguntas fechadas que comporão o questionário têm como objetivo sondar se o público-alvo de cursistas *se identifica com a educação inclusiva voltada para os surdos.* As respostas a serem marcadas serão *sim* ou *não.*

A segunda pergunta averiguará se tem acesso a *tecnologias digitais.* As respostas a serem assinaladas serão *sim* ou *não*. Nesta questão, em caso de resposta negativa, será questionado o motivo da não utilização.

A terceira pergunta tratará de investigar se *sabe o que é mapa conceitual*. Tendo como respostas *sim, não* ou *ouvi falar mas não sei profundamente.*

A quarta pergunta abordará sobre *a possibilidade de produzir mapas conceituais*

utilizando as ferramentas do Cmap Tools em sala de aula do curso, tendo como opções de resposta a serem escolhidas *sim, não* ou *talvez* (tendo "*não"* como resposta, será dado a possibilidade de expor o motivo).

No que tange à *intenção e possibilidade de produzir mapas conceituais utilizando o quadro e cadernos*, as respostas a serem escolhidas serão *sim, não* e *talvez* (tendo "*não"* como resposta, será dado a possibilidade de expor o motivo).

Como derradeira pergunta, visará saber se *conseguiria expor os resultados das produções para toda a escola em que trabalha;* tendo como respostas a serem escolhidas *sim, não* ou *talvez* (tendo "*não"* como resposta, será dado a possibilidade de expor o motivo).

Vale ressaltar que a confecção dos mapas conceituais será a atividade de culminância do curso, tendo sua elaboração iniciada no antepenúltimo encontro do curso, pois os professores já estarão familiarizados com a ferramenta Cmap Tools (que será ensinada durante dois encontros anteriores ao início da elaboração), já estarão afinizados com o vocabulário da Libras, já terão conhecimento da cultura e identidades surda, assim como contato presencial com diversos surdos que compartilharão suas experiências de vida, enriquecendo ainda mais as percepções dos professores.

O mecanismo a ser apresentado para a confecção dos mapas conceituais pelos professores cursistas será o aplicativo Cmap Tools pois é dinâmico e de fácil manuseio, construindo suas elipses e conectores de maneira automática, tendo em sua caixa de estilos diversas possibilidades de formatos, sombras, linhas e cores.

O software de edição CmapTools, foi o escolhido para a proposta, pois segundo Tajra (2012), esse tipo de *software* é categorizado como programas computacionais Abertos, que permitem livres produções. Este *software* também, pode ser classificado como educacional, vez que trata-se de um programa computacional que disponibiliza vários recursos os quais podem ser relacionados de acordo com os objetivos a serem atingidos.

O software de edição do CmapTools, foi o escolhido para a proposta , pois segundo Silva e Vasconcelos (2018), é de fácil manuseio e por meio de cliques, é permitido ao usuário criar os conceitos (em diagramas) e as frases de ligação (em linhas), estruturando o seu mapa conceitual. Após o término da criação do mapa conceitual, o usuário tem, a opção "Salvar" no formato de arquivo próprio do *software*, e o "Exportar Como", em que o mapa poderá ser salvo como imagem, podendo ser utilizados em outros programas, como o word, por exemplo.

A proposta é que, com a elaboração dos mapas conceituais, os professores consigam organizar suas ideias, construindo e compartilhando novos saberes no que tange às elipses escolhidas, percebam que a produção de mapa não é particular e definitiva, pois em cada construção o indivíduo se utiliza de conceitos prévios e também consigam relacioná-las com os conceitos e situações vivenciadas no decorrer do curso.

O percurso na confecção de mapas conceituais permeia a construção sistematizada de novos conhecimentos voltados para a educação de surdos, assim como, a propagação

destes para outras pessoas e em outras escolas para difundir e esclarecer sobre o pensamento inclusivo na vertente das pessoas surdas.

Os professores participantes serão replicadores desta modalidade de educação inclusiva contribuindo para uma educação para todos e uma sociedade mais equânime.

A figura a seguir mostra um mapa conceitual dos conteúdos referentes à parte teórica do curso proposto feito no CmapTools. O mapa conceitual tem o intuito de mostrar que os conteúdos não podem ser vistos de maneira fragmentada e possibilitarão aos professores, no decorrer das atividades de avaliação, desmembrar diversos temas com base nas experiências compartilhadas e nos materiais disponibilizados no decorrer do curso.
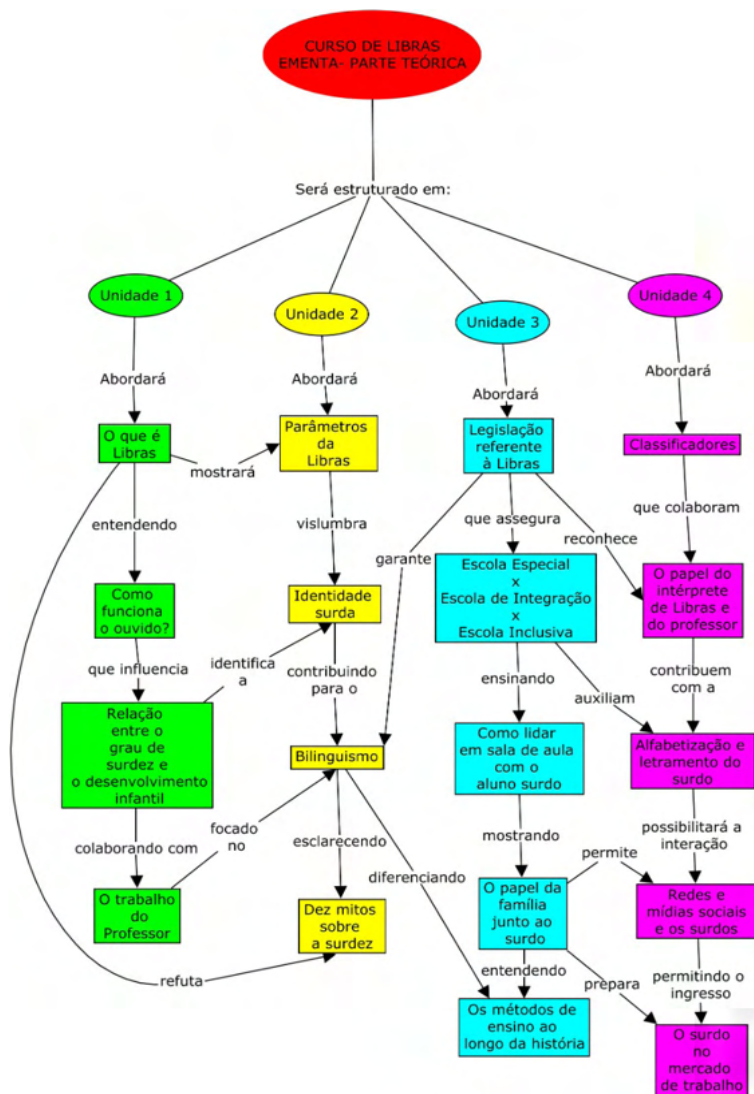
Figura 1. Mapa conceitual composto pelos temas da parte teórica a serem explorados durante o curso.

Fonte: elaboração própria

DISCUSSÕES

A construção de mapas conceituais ajuda na sistematização de conhecimentos acerca de determinado tema colaborando para a sua assimilação. No caso deste artigo, serão explorados temas relacionados à comunidade surda que serão expostos durante um curso de formação de professores com carga horária total de 100 horas.

Todo o curso tem como alicerce a Teoria da Sociointeração fundamentada por Vygotsky coadunada à Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, pois a Libras é uma Língua e como tal é recomendável ser aprendida em grupos para que seja praticada favorecendo realmente à construção significativa da aprendizagem.

Acredita-se, que por meio da confecção de mapas conceituais, os temas que concernem à educação inclusiva voltados para os surdos contribuam para uma mudança de pensamento dos professores participantes e, com a construção dos mapas conceituais por cada dupla, estes possam ser apresentados e difundidos em suas escolas ou até mesmo fomentar trabalhos futuros.

O resultado dos mapas será analisado pelo professor a fim de que seja melhorado, em caso de necessidade e que destes trabalhos surjam outros a fim de difundir a Libras e as peculiaridades comunicacionais que envolvem os surdos.

REFERÊNCIAS

CAIXETA, C. A. D. *et al*. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem:** conceitos, diferenças e a atuação do professor. REVISTA ACADÊMICA FACULDADE PROGRESSO, v. 7, n. 2, 2021.

CARNEIRO, L. de A.; RODRIGUES, W.; FRANÇA, G.; PRATA, D. N. **Use of technologies in Brazilian public higher education in times of pandemic COVID-19**. Research, Society and Development, *[S. l.]*, v. 9, n. 8, p. e267985485, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5485. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5485. Acesso em: 23 ago. 2021.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** Artes Médicas, 2004.

DANTAS, Messias P.; DA SILVA, Flávio Urbano; DA SILVA BORGES, Jacques Cousteau. **Uso dos mapas conceituais como ferramenta de avaliação qualitativa, com ênfase no ensino de Física**. HOLOS, v. 3, p. 186-200, 2018. Diponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5932 . Acesso em: 23 ago. 2021.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. de L. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. Dantas. 27 ed.- São Paulo: Summus, 2016.

LIMA, Josiel Albino et al. **Avaliação da aprendizagem em química com uso de mapas conceituais**. Revista Thema, v. 14, n. 2, p. 37-49, 2017. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/422. Acesso em: 20 ago. 2021.

MELO, M. A. V.; ALMEIDA, R. S. **A imagem no contexto pedagógico**: o artefato visual para os surdos. REIN-REVISTA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, v. 4, n. 1, p. 03-23, 2020.

MINAYO, Maria Cecília Souza de. **Pesquisa social**: Teoria método e criatividade. Temas Sociais. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes Editora, 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Editora Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/04/a_teoria_da_aprendizagem_significativa.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal Aprendizagem Significativa?**. *Qurriculum,* La Laguna, Espanha, p. 1-27, 2012. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf . Acesso em: 20 ago. 2021.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa:** um conceito subjacente. Aprendizagem Significativa em Revista, v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a Aprender.** Tradução Carla Valadares. Lisboa: Plâtano, 1984.

PARASURAMAN, A. Marketing research. Ed.2, New York: Addison Wesley Publishing Company, 1991.

ROSA, I. S. C.; LANDIM, M. F. **Mapas conceituais no ensino de Biologia: Um estudo sobre aprendizagem significativa**. Scientia Plena, v. 11, n. 3, 2015. Disponível em:https://scientiaplena.emnuvens.com.br/sp/article/view/2039 . Acesso em 18 ago. 2021.

SÁ, O. M.; CRUZ, S.; PINHEIRO, V. S. **Visualidade, língua de sinais e conhecimento prévio:** pilares no ensino para aprendizes surdos. Communitas, v. 4, n. 7, p. 312-326, 2020.

SILVA, S. A. S. **O desenvolvimento escolar significativo do aluno surdo através da LIBRAS- (Língua Brasileira de Sinais).** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 8, p. 545-555, 2021.

SILVA, R. C. D.; VASCONCELOS, C. A. **Uma experiência de uso das tic na educação superior:** o *software* CmapTools na construção de mapas conceituais. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 11, n. 1, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CAPÍTULO 9

CONSTRUÇÃO ATIVA DO CONHECIMENTO QUÍMICO ATRAVÉS DO ANIME DR.STONE

Data de aceite: 01/03/2022

Natália Matos Sanglar Costa

Marcelo Monteiro Marques

RESUMO: Este trabalho propõe uma sequência didática em sala de aula utilizando o anime Dr.Stone com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa, baseada na teoria de David Ausubel, de conteúdos de química, como funções inorgânicas, reações inorgânicas, ponto de fusão, ligas metálicas e outras misturas. Para avaliar a existência de conhecimentos prévios na estrutura cognitiva dos estudantes, foi enviado virtualmente um questionário inicial, com sete perguntas discursivas. Um total de três encontros síncronos foram feitos, através do Google Meet, sendo que os dois primeiros foram para a exibição dos episódios ou trechos de episódios do anime e o último teve como finalidade avaliar a assimilação dos conhecimentos pelos alunos, através de um jogo de tabuleiro virtual criado pela autora. Um questionário final foi passado para os educandos da mesma maneira que o primeiro, mas dessa vez para observar a mudança de performance dos discentes em relação ao conhecimento.
PALAVRAS-CHAVE: Anime, Ensino de Química, Dr Stone.

ABSTRACT: This work proposes a didactic sequence in the classroom using the Dr.Stone anime in order to promote meaningful learning, based on David Ausubel's theory, of chemistry contents, such as inorganic functions, inorganic reactions, melting point, metallic alloys and other mixtures. To assess the existence of prior knowledge in the cognitive structure of students, an initial questionnaire was sent virtually, with seven discursive questions. A total of three synchronous meetings were made through Google Meet, the first two were for the exhibition of episodes or excerpts from anime episodes and the last aimed to assess the assimilation of knowledge by the students, through a game of virtual board created by the author. A final questionnaire was given to the students in the same way as the first one, but this time to observe the change in the students' performance in relation to knowledge.
KEYWORDS: Anime, Chemistry Teaching, Dr Stone.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, a maioria das escolas brasileiras ainda adota o método de ensino tradicional, em que o professor é portador de todo o conhecimento e que será o responsável por “depositar” esse saber nos alunos, caracterizando uma educação bancária e que contribui para a não conscientização dos aprendizes, isto é, os educandos não se tornam críticos e sim simples recebedores ingênuos do que lhe é informado (FREIRE, 1987).

No âmbito do ensino de ciências exatas, isso é ainda mais perceptível. Equações e símbolos são muito utilizados nessa área, porém na maioria das vezes de forma

descontextualizada e sem sentido para o aluno, o que desestimula o mesmo e torna a compreensão muito mais difícil. Nesses casos, a absorção dos conceitos se dá de forma superficial através da memorização de fórmulas, sem proporcionar ao educando a utilidade desse saber, o que torna necessário o uso de outras alternativas de ensino ((MASSETO *et al.*, 2007).

A química, assim como as demais disciplinas da área de exatas, é uma da qual muitos estudantes têm dificuldade e/ou não gostam. Isso ocorre principalmente pela falta de conexão da ciência ensinada em sala de aula com o cotidiano dos educandos, com muitas simbologias e reações as quais os alunos não conseguem ver relação com o seu mundo, o que não promove uma aprendizagem significativa. Diante desse cenário, como favorecer o processo de assimilação de conhecimento da química pelos alunos? (OLIVEIRA *et al.*, 2009).

Para David Ausubel, o assunto ensinado pelo educador é realmente assimilado pelo aprendiz se o mesmo conseguir estabelecer uma relação entre a informação recebida e algum conceito já existente na sua estrutura cognitiva. Esse conhecimento prévio que o educando traz consigo é denominado de subsunçor e é essencial para que realmente aconteça a aprendizagem (AUSUBEL, 2003).

Levando em consideração a importância dos conhecimentos prévios, faz-se necessário para que o educando consiga um aprendizado substancial o uso de estratégias de ensino que permitam que o aluno seja capaz de firmar alguma conexão do que está sendo apresentado com aquilo que o mesmo já sabe. Uma forma de fazer isso é utilizando algo que possa interessar ao estudante e que de alguma forma esteja presente no seu cotidiano.

Nessa perspectiva, a utilização de animes (desenhos japoneses) para o ensino de química se mostra promissora, já que é comum que educandos do ensino fundamental e médio tenham contato com essas mídias. Dessa maneira, explorar conceitos químicos existentes em animes de ficção científica, bem como verificar a veracidade desses conceitos possibilita ao estudante desenvolver um olhar mais crítico sobre as informações que recebe, além de tornar o processo de aprendizagem mais divertido, o que justifica o uso desse tipo de vídeo em sala de aula (SILVA, 2011).

Um anime recente que exibe em seus episódios assuntos científicos, particularmente sobre a química, é o Dr.Stone. Nesse desenho, são expostos conteúdos como: funções inorgânicas, tipos de reações inorgânicas, ligas metálicas e outras misturas e ponto de fusão.

2 I METODOLOGIA

Os episódios do anime Dr.Stone foram exibidos, de forma completa ou parcial, em uma disciplina eletiva, que são disciplinas que os alunos escolhem fazer ou não,

chamada Simplesmente Química do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni). Essa turma foi oferecida para alunos da primeira a terceira séries do ensino médio e um total de 10 alunos frequentavam as aulas, que aconteceram em horário diferente das aulas obrigatórias, ocorrendo na forma de encontros síncronos nas segundas feiras, de 14 -15h, de forma online pelo Google Meet. Foram utilizadas 3 aulas para a exploração de assuntos específicos da química já mencionados.

Anteriormente à exibição dos vídeos, foi realizada a diagnose, isto é, a aplicação de um questionário com questões discursivas para os educandos, com o intuito de verificar o entendimento dos alunos sobre os conteúdos que serão abordados nas mídias e de identificar seus subsunçores. um outro questionário foi aplicado após a observação dos seriados e discussão em sala de aula

O questionário inicial foi composto por sete questões e foi enviado aos aprendizes com uma semana de antecedência em relação ao primeiro encontro síncrono.

Na primeira aula, foram utilizados os episódios 2, 3 e 12 da primeira temporada do anime Dr.Stone, sendo apresentados trechos dos episódios 2 e 3, de 2 minutos e 30 segundos e 2 minutos e 38 segundos, respectivamente, e o episódio 12 foi mostrado inteiro.

O conteúdo principal explorado no trecho do episódio 2 do anime foi a função sal e esse assunto foi abordado de forma contextualizada de acordo com a temática do episódio, assim como os outros tópicos trabalhados em cada episódio, que foram função óxido para o trecho do episódio 3 e reações inorgânicas para o episódio 12.

No segundo encontro síncrono, foram exibidos trechos dos episódios 23 e 18 do anime Dr.Stone. Os conteúdos tratados foram: reações inorgânicas, ponto de fusão e composição do aço. Para ambas as aulas, foi utilizado como material de apoio um slide e a aula se caracterizou como expositiva dialógica.

Para a terceira e última aula de aplicação do projeto, foi realizado um jogo com a participação voluntária de todos os alunos presentes, com o objetivo de consolidar o aprendizado dos conteúdos de química ensinados nas duas aulas anteriores e promover uma discussão significativa sobre esses assuntos. Além disso, no chat da sala do Google Meet foi enviado o link do Google Forms com o questionário final contendo seis perguntas discursivas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um total de seis alunos responderam ao questionário inicial. Foi solicitado que eles respondessem sem consulta, de forma espontânea e sincera. Com base nas respostas, percebeu-se que os estudantes foram bastante sinceros e demonstraram ter alguma noção dos assuntos explorados nas perguntas.   .

O primeiro dia de encontro síncrono contou com a presença de 7 estudantes e 3

alunos da residência pedagógica que estavam em seu horário de estágio. No início da aula, foi indicado para os alunos o que seria apresentado no encontro e quais assuntos seriam abordados. O trecho do episódio 2 do anime Dr.Stone, entre 15 e 17 minutos e 30 segundos, foi exibido através do site Crunchyroll®, assim como todos os outros trechos e episódios da animação.
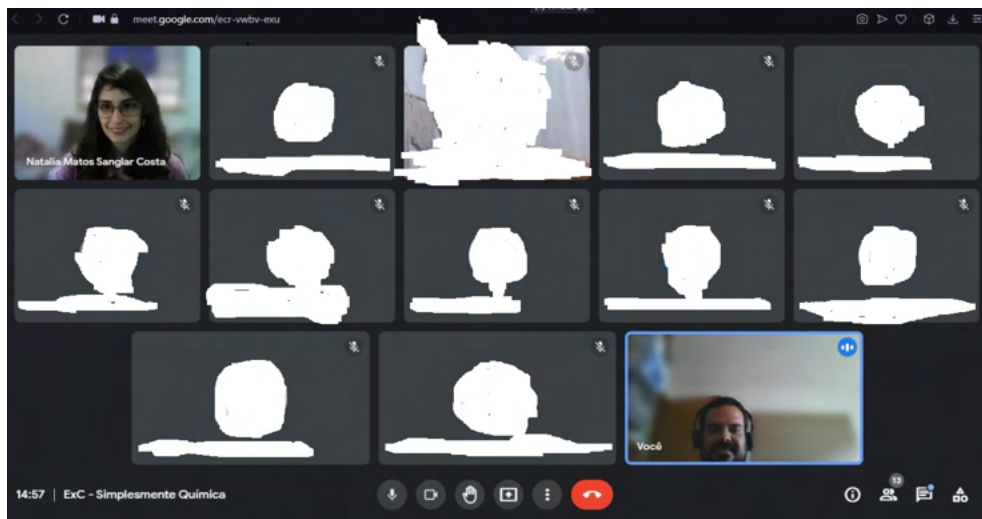
Figura 1: Primeiro Dia de Aplicação

Após a exposição do vídeo, o tema principal, função sal, foi trabalhado com os estudantes a partir de uma apresentação com slides utilizando o programa Power point. O conteúdo foi apresentado de acordo com os assuntos discutidos no anime. Nesse episódio, o protagonista Senku cita várias utilidades para o carbonato de cálcio ($CaCO_3$), substância que se caracteriza como um sal e que pode ser obtido a partir das conchas do mar. Foi mostrado para os educandos a fórmula dessa substância e explicado porque ela se caracteriza como sal.

Dentre os usos do carbonato de cálcio citados estão: regulação do pH do solo, reagente para a produção de cimento utilizado na construção civil e na produção de sabão. Importante ressaltar que essa última aplicação retratada no anime está equivocada e isso foi útil para deixar claro para os alunos que eles precisam analisar criticamente as informações recebidas pelas mídias de ficção científica, assim como em outras fontes, para que não acreditem cegamente no que está sendo exposto e não propagem informação falsa. Além disso, foi explicado para os estudantes por que o carbonato de cálcio não serve para produzir sabão (DR... 2020).

Após a explanação sobre a função inorgânica sal, foi exibido outro trecho, dessa vez do episódio 3, entre 16 minutos e 18 minutos e 38 segundos para falar sobre a função

óxido. De forma similar à abordagem anterior, esse conteúdo foi abordado de maneira contextualizada, utilizando como exemplo o óxido de cobre II (CUO).

Nessa parte escolhida do episódio, os amigos do Senku, Taiju e Yuzuriha, juntamente com o protagonista, encontram em um local da floresta a estátua de Buda, com coloração esverdeada, como pode ser visto na figura 2. Esse monumento é orginalmente formado de bronze, uma liga metálica composta por cobre (Cu) e estanho (Sn) (DR... 2020). Interessante que, nesse momento, é relembrado para os alunos o conceito de liga metálica.

Figura 2: Estátua de Buda e Taiju

Para explicar a função óxido, é chamada atenção para o fato de a estátua estar com coloração esverdeada, justamente pela presença de óxido de cobre II, resultado da reação entre o cobre e o oxigênio do ar. Nesse momento, foram explicadas as características da função óxido.

Como última etapa deste primeiro encontro síncrono, o episódio 12 foi transmitido por completo, omitindo-se apenas a música de fechamento, com duração total de 22 minutos e 22 segundos. O objetivo principal da exibição desse episódio foi a exploração do assunto reações inorgânicas**,** que foi abordado à medida que as substâncias eram citadas no desenho animado japonês.

Todos os 4 tipos de reações inorgânicas foram explicados com exemplos nessa aula, com cada equação química exibida para os aprendizes. Dentre essas reações, estavam exemplos das reações da chuva ácida, além de ser ensinado o fato de existiram lagos de ácidos sulfúricos (DR... 2020). Com esse episódio, então, não só foram explicas de forma contextualizada os tipos de reações inorgânicas, mas também foram explorados

outros saberes gerais.

Para o segundo dia de aplicação deste trabalho, foi realizado mais um encontro síncrono de uma hora de duração e foram utilizados trechos dos episódios 23 e 18 do anime Dr.Stone.
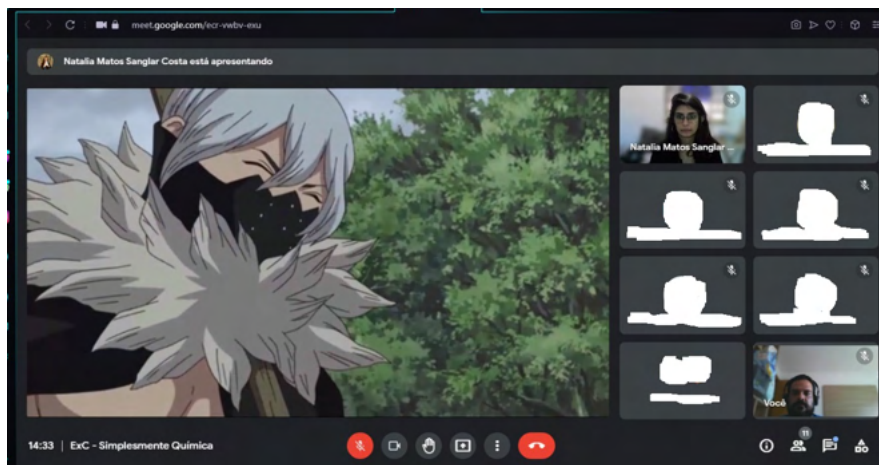
Figura 3: Segundo Dia de Aplicação

A aula começou com o episódio 23 do desenho, com um trecho do início do episódio até 11 minutos e 41 segundos. Como conteúdo, foram trabalhados os tipos de reações químicas novamente, além de ser citado o conceito de ponto de fusão. Nesse momento do enredo do anime, o protagonista tem o objetivo de conseguir o metal tungstênio (W) para fazer parte da fonte de um celular rudimentar, que servirá para facilitar a comunicação entre os companheiros e ganhar vantagem na guerra contra o Tsukasa. O conteúdo foi ensinado utilizando as etapas de obtenção do tungstênio a partir de um minério chamado Scheelita, contendo o sal tungstato de cálcio ($CAWO_4$) (DOUTOR... 2020).

Após essa discussão sobre o episódio 23, foi exibido um trecho do episódio 18, de 14 minutos e 1 segundo até o final do episódio, que trata da confecção das espadas tradicionais japonesas, feitas de aço, permitindo a exploração do assunto sobre ligas, explicitando a composição do aço como uma mistura entre ferro e carbono (DR... 2020).

No terceiro e último dia de aplicação, foi feita uma avaliação de forma síncrona com os estudantes. Para isso, foi usado um jogo de tabuleiro virtual, construído pela autora, apresentado pelo Power point, contendo 25 casas, em que cada casa continha uma pergunta sobre o conteúdo abordado nas duas aulas anteriores. O jogo foi denominado de Caminho Inorgânico e foi inspirado no trabalho de Maria Aparecida S. Leite e Márlon H. F. B. Soares (2020).
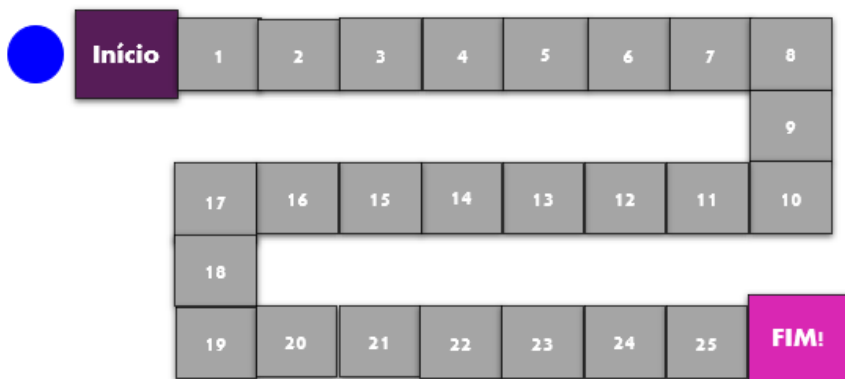
Figura 4: Caminho Inorgânico

O jogo funcionou da seguinte maneira: como tinham poucos alunos e o tempo era curto, a turma inteira jogou conjuntamente. O movimento entre as casas foi representado pelo círculo azul, que começava na casa denominada “início”. Para avançar no tabuleiro, um dado virtual era lançado no site dados-online.pt e definia a quantidade de casas que eram percorridas. Para cada número do tabuleiro, a pergunta correspondente era lida para os educandos e eles respondiam o que achavam, sem consulta a nenhum material.

Analisando de forma geral todas as respostas do questionário final, é possível afirmar que a maioria dos estudantes conseguiu assimilar as informações que foram passadas utilizando o anime Dr.Stone e as aulas foram consideradas divertidas e diferenciadas.

4 | CONCLUSÃO

Após realizada a aplicação do projeto e a análise dos questionários, conclui-se que o anime Dr.Stone se apresentou então como um recurso significativo para favorecer a apropriação dos conteúdos de química e o seu uso em sala rompeu com o ensino tradicional, estimulando um maior protagonismo dos alunos, que deixaram de ser recebedores ingênuos do conhecimento e construíram conjunta e ativamente o saber, com potencial ação crítica no mundo.

O jogo de tabuleiro virtual criado pela autora chamado Caminho Inorgânico também se mostrou significativo como estratégia de consolidação do saber, já que foi ressaltado pelos próprios alunos que realmente perceberam o quanto aprenderam após participarem da dinâmica do jogo, além de terem participado ativamente da construção do conhecimento.

Os aprendizes também chamaram atenção de que as aulas se tornaram mais divertidas, diferenciadas e que os episódios tornaram mais interessante o aprendizado de química e alguns comentaram que foi até mais fácil de aprender. Isso mostra a importância do lúdico para favorecer a aprendizagem significativa, já que a apreensão do conhecimento

é melhor consolidada quando envolve uma emoção positiva.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 934 p.

MASSETO, Marcos Tarciso *et al* (org.). **Ensino de Engenharia**: técnicas para otimização das aulas. São Paulo: Avercamp, 2007.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de *et al*. A utilização de vídeo no ensino de Química para uma aprendizagem significativa. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA., 22., 2009, Manaus. **Conference Paper**. Manaus: Congresso Ibero-Americano Sobre Educação e Tecnologia., 2009. p. 2-10. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309734475_A_UTILIZACAO_DE_VIDEO_NO_ENSINO_DE_QUIMICA_PARA_UMA_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA. Acesso em: 27 set. 2021.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo Editora, Lda., 2003. Tradução de: Lígia Teopisto.

SILVA, Samantha de Assis e. **Os Animês e o Ensino de Ciências**. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Biologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/9602. Acesso em: 27 set. 2021.

DR STONE - O mais forte “primata do ensino médio”lQue cara apelão!! (Episódio 2). [S.I]: Universidade da Química, 2020. (16 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bs6L5AWkCtU&t=1s. Acesso em: 27 set. 2021

DR STONE - Ruptura ideológica (Episódio 3). [S.I]: Universidade da Química, 2020. (12 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hDOGX9eZIRE. Acesso em: 27 set. 2021.

DOUTOR em Química explica Doctor Stone (ep.12) - Ácido Sulfúrico a substância mais mortal da Química. [S.I]: Universidade da Química, 2020. (15 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ggoIRznoLAY. Acesso em: 27 set. 2021.

DR STONE - A Força do Aço [Ep. 16, 17 e 18]. [S.I]: Universidade da Química, 2020. (12 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5ki9J6D7g0o. Acesso em: 27 set. 2021.

DR STONE - Conquistando o Metal “mais resistente do mundo” (episódio 23). [S.I]: Universidade da Química, 2020. (17 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=620zzZUZYSg. Acesso em: 27 set. 2021.

LEITE, Maria Aparecida S.; SOARES, Márlon H. F. B.. Jogo Pedagógico para o Ensino de Termoquímica em turmas de educação de jovens e adultos. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 227-236, ago. 2020. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc42_3/05-RSA-48-19.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

CAPÍTULO 10

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DE 1988 À 2016

Data de aceite: 01/03/2022

Josanilda Mafra Rocha de Morais
IFRN
Santa Cruz/RN
http://lattes.cnpq.br/6637739647137311

Lourena Maria de Aquino Nogueira
IFRN
Santa Cruz/RN
http://lattes.cnpq.br/5564575124278478

Lenina Lopes Soares Silva
IFRN
Natal/RN
http://lattes.cnpq.br/1487610808390702

RESUMO: Este artigo trata dos aspectos históricos e legais da formação de professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência encontrados no período que se inicia no ano de 1988 com a promulgação da Constituição Federal e vai até 2016 quando foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, pelo estado brasileiro. Esta comunicação é parte dos resultados de uma pesquisa que se consubstanciou em uma dissertação de mestrado, de maneira que as informações aqui abordadas, tiveram por base a realização de um estudo bibliográfico e documental conduzido por uma abordagem histórico-crítica. O estudo verificou que, historicamente as iniciativas voltadas a inserção da pessoa com deficiência no âmbito escolar, e consequentemente, a formação de professores para atuar no processo de ensino-aprendizagem, assumiram características segregadoras, seguidas por iniciativas integracionistas, de maneira que havia a premissa de formar professores para selecionar os alunos e categorizá-los em salas de aulas distintas, com base nos níveis de deficiência que apresentavam, assim como para ministrar conteúdos compatíveis com o grau da patologia apresentada pelo aluno. Nos dias atuais, a formação de professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência assume a perspectiva de capacitar profissionais para atuar de forma crítica, reflexiva, propositiva e inclusiva, de modo que o fazer profissional não esteja voltado à deficiência de seus alunos, mas às potencialidades que estes possuem enquanto sujeitos multidimensionais. Todavia, apesar dos avanços histórico-legais alcançados pela formação de professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência, é necessário fortalecer as lutas e discussões com vistas a garantir as condições materiais e imateriais para a sua implementação e consolidação na sociedade brasileira, com vistas a aniquilar o distanciamento existente entre o que existe na legislação e o que ocorre na realidade dos sujeitos que vivenciam a educação deste país.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Educação Profissional; Pessoas com deficiência.

TEACHERS FORMATION TO ACT IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF DISABLED PEOPLE: HISTORICAL ASPECT AND LEGAL OF 1988 TO 2016

ABSTRACT: This article is about historical and legal ascpect of the formation of teachers to act in the professional education of disabled persons in the period that starts in the year 1988 with the progulmation of the Constituição Federal to the year 2016 when was created the Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, by the brazilian state. This communication is a part of the results of a survey that substantiated in a masters dissertation, the way that the informations showed, have a realization of a bibliographic and documentary study conducted by a historic-critic.The study confirmed that, historically the initiative to the insertion of the disabled people in the schools, and consequently, the formation of the teachers to act in the process of the teaching, assumed segregating characteristics, continued by the integrationists initiative, of the way to form teachers to select the students and categorize them in distinct class, thinking in the disabled level that they showed to, just like to administer compative contents thinking about pathology showed by the student. In today's days, the formation of teachers to act in the professional education of disabled peoples shows the perspective of enable professionals to act in critic way, reflexive, purposeful and inclusive, in way to make the professionial don't be oriented to the deficiency of your students, and be oriented to the capability that they have. By the way, the improvement historically legal reached by the formation of the teachers to act in the professional education of the disabled people, is necessary build up the fight and the discussion to guarantee material condictions and imaterial to your implementation and the consolidation in the brazilian society, to end with the existing distance between what exists in the legislation and what happens in the reality of the sujects that lives the education of this country.

KEYWORDS: Teachers formation; Professional education; Disabled people.

1 I INTRODUÇÃO

No Brasil, até meados da década de 1970 a inserção das pessoas com deficiência no âmbito escolar, inicialmente ocorreu de forma segregadora, haja vista a primazia pelas escolas especializadas no atendimento ao público que possuía alguma deficiência. Em seguida assumiu uma conotação integradora, através da abertura das escolas "convencionais" para o recebimento das pessoas com deficiência, em decorrência das lutas travadas pelos movimentos realizados, principalmente, pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e pela Sociedade Pestalozzi (RAFANTE, 2011).

Nesse ínterim, a formação de professores objetivava preparar os professores para compreender as deficiências apresentadas pelos discentes, para que estes pudessem ser categorizados e subdivididos em salas de aulas, de acordo com suas patologias e limitações, assim como para que pudessem receber o tratamento mais adequado as suas deficiências, de modo que eram realizados testes com vistas a selecionar os discentes que possuíam condições de integrar as salas comuns (direcionadas aos discentes "normais") e aqueles que não obtinham um bom desempenho eram encaminhados as salas especiais (categorizadas por níveis de deficiência). (RAFANTE, 2011).

Na segunda década de 1970 e início da década de 1980, com a eclosão e espraiamento dos movimentos sociais no Brasil, no contexto da abertura política do país, as lutas em torno da reivindicação pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência são incorporadas ao arcabouço legal que se encontrava em fase de construção e validação pela sociedade brasileira.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 as pessoas com deficiência avançam rumo ao exercício da cidadania no âmbito da sociedade brasileira, tendo em vista a previsão legal de seus direitos e garantias fundamentais. (VEREZA, 2008).

A partir dessa verificação, este trabalho se propôs a apresentar os aspectos históricos e legais da formação de professores para a educação profissional das pessoas com deficiência no período que se inicia no ano de 1988 com a promulgação da Constituição Federal e vai até 2016 quando foi aprovada a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, pelo estado brasileiro.

Cabe notar que, dada a limitação dos moldes de um artigo, a discussão aqui explicitada representa um fragmento de uma teorização mais ampla, realizada através dos resultados de uma pesquisa que possibilitou a construção de uma dissertação de mestrado intitulada "Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional das Pessoas com Deficiência: Um Estudo Exploratório no Instituto Federal do Rio Grande do Norte".

Os elementos aqui descritos, foram obtidos, por meio da execução de um estudo bibliográfico e documental norteado por uma abordagem histórico-crítica, perante as relações que se estabelecem em sociedade.

2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEDFICIÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DE 1988 À 2016

A Constituição Federal de 1988 (CF), mais conhecida como Constituição Cidadã, assegura que a república federativa do Brasil possui entre seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º, inciso IV). Preconiza, no artigo 205, que a educação é um direito de todos, e deve possibilitar o pleno desenvolvimento dos indivíduos, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. E ainda dispõe no artigo 206, inciso I, sobre a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e avaliza, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).

Ao contemplar questões relativas às pessoas com deficiência, a CF dispõe em seu parágrafo primeiro, que o estado desenvolverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, permitida a participação de entidades não governamentais, através de políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

> II-criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Nessa ótica, a CF reconhece a importância da inserção das PcD nos espaços formativos entre eles, na educação profissional, enquanto uma seara que prima pela formação para inserção no mundo do trabalho. Essas recomendações contidas na Carta Magna brasileira, se coadunam aos acordos e compromissos firmados mundialmente, entre diversos países, inclusive pelo Brasil, durante os anos de 1990 na perspectiva de assegurar o direito a educação a todas as pessoas, e por conseguinte, dirimir quaisquer tipos de exclusão ou discriminação da pessoa com deficiência (BRASIL, 2008).

Dentre os eventos/documentos que contribuíram para essa nova perspectiva acerca das pessoas com deficiência, cabe mencionar, a Conferência de Jomtien (1990) que se consubstanciou na Declaração Mundial de "Educação Para Todos"; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994) realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Espanha, na qual foi construída a Declaração de Salamanca; a Conferência Mundial de Copenhague (1995) e a Convenção de Guatemala (1999).

Tais movimentos, além de contribuírem para a conformação da CF brasileira, também reuniram esforços com vistas a promover melhorias educacionais que, em solo brasileiro, foram solidificadas no Plano Nacional de Educação (PNE) (1993-2003); no Programa Nacional de Educação Profissional para Pessoa com Deficiência (1996-1998); no Programa de Educação Profissional Especializada das APAE's; no Programa Deficiência & Competência do SENAC e no Programa do SENAI de Ações Inclusivas. (MORAIS, 2019)

É imprescindível citar que, o PNE (1993-2003) propôs melhorias para o sistema educacional com vistas a torná-lo mais democrático e acessível a todos os brasileiros, entre estes as pessoas com deficiência. Nesse sentido, o referido plano explicitou as fragilidades da educação brasileira daquele momento, considerando inúmeros aspectos, entre esses a temática da formação de professores:

> Embora venha crescendo o número de professores habilitados para o ensino, verifica-se ainda um comprometimento da qualidade de seu desempenho como decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada dos educadores, quanto da precariedade das práticas de seleção, de admissão e de lotação e, fundamentalmente, da política salarial e de carreira (BRASIL,1993, p. 24)

À vista disso, o PNE constatou que apesar dos avanços conquistados pela educação brasileira, existiam debilidades que precisavam ser superadas, sobretudo na área da formação de professores, a qual exerce uma contribuição sobremaneira para a

qualidade da aprendizagem dos discentes, entre eles, dos discentes que apresentam alguma deficiência.

Nesse período histórico, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação empreendeu debates com representantes das organizações governamentais e não governamentais e em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), para pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, que passou a orientar o processo de "integração instrucional" encaminhando ao acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (BRASIL, 1994, p. 19).

No mesmo ano foi aprovada a portaria nº 1.793 de dezembro de 1994, pelo Ministério da Educação e do Desporto, de acordo com a Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994, assim como com a manifestação da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, e considerando: o imperativo de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais (terminologia utilizada na época, hoje, Pessoas com deficiência), resolve preconizar a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais", principalmente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. (Art.1).

Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, a qual em seu artigo 59, inciso III preconiza que os sistemas de ensino garantam as pessoas com deficiência professores com formação adequada, para o atendimento especializado, assim como professores do ensino regular capacitados para realizar a inclusão desses educandos nas classes comuns, o que colabora para a superação da tendência segregadora e "específica" das ações que foram historicamente destinadas às PcD no contexto das políticas brasileiras.

A referida LDBEN/1996 ao compreender a relação entre a formação docente e a qualidade na educação de um país explicita em seu artigo 67:

> Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...] (BRASIL, 1996)

Assim sendo, a LDBEN/1996 possibilita reflexões acerca da importância da formação de professores, seja para a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, em todos os seus níveis e modalidades.

Em 1999, o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, ao tratar sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, conceitua a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades

de ensino, ressaltando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. A referida política também, em seu artigo 28 dispõe:

> O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. (BRASIL, 1999).

Posto isto, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência adverte que dentre os direitos do referido público, há o direito à inclusão na educação profissional, como forma de possibilitar oportunidades de qualificação para o ingresso no mundo do trabalho. Sobre essa questão a Política de Integração supracitada ainda destaca que:

> Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:
>
> I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;
>
> II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e
>
> III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação. (BRASIL, 1999)

Assim sendo, a Política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência notabiliza que as instituições da educação profissional devem oferecer condições de acessibilidade para as PcD, através da adaptação de recursos instrucionais como material pedagógico, e questões relativas ao currículo; de adequação de seus espaços físicos, com o objetivo de eliminar as barreiras arquitetônicas; e, ainda precisam desenvolver a capacitação de seus servidores, entre estes, os professores para que sejam orientados a atuar de forma inclusiva, com vistas a garantir uma educação que seja para todos.

Nesse sentido, no início dos anos 2000, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), acatando as recomendações contidas no arcabouço legal brasileiro e aos preceitos internacionais, assim como reconhecendo as reivindicações das pessoas com deficiência, assumiu o compromisso de adotar a prática da Educação Inclusiva, implementada através do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica (TEC NEP) como uma política educacional inclusiva.

Desde então, ocorreram algumas modificações no âmbito das instituições que congregam a referida rede, como, a realização de obras com o objetivo de dotar de acessibilidade as suas estruturas físicas, a reserva de vagas para as pessoas com deficiência em seus editais de seleções, como também, a criação e implantação de serviços de apoio e/ou atendimento as pessoas com deficiência, a exemplo dos Núcleos de Apoio às

Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) (CUNHA, 2016).

De acordo com Morais (2019) dentre as ações realizadas pelo NAPNE, no âmbito do IFRN, cabe citar a promoção e o fomento de momentos de capacitação e sensibilização dos servidores, entre esses, os professores para refletir acerca das ações necessárias a inclusão das pessoas com deficiência, no âmbito da educação profissional.

No ano de 2001 foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, as quais apontam:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos." (MEC/SEESP, 2001).

Isto posto, em conformidade com o artigo 2º, das diretrizes supracitadas, podemos verificar a defesa da obrigatoriedade dos sistemas de ensino se organizarem para garantir o acesso e a permanência das PcD na escola, com vistas a assegurar as condições indispensáveis para a oferta de uma educação de qualidade a todos os discentes.

Ao comungar desse posicionamento, o Plano Nacional de Educação (PNE), normatizado pela Lei nº 10.172/2001, aponta que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana" (BRASIL, 2001)

O PNE ora citado, constatou uma debilidade referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. E, advertiu que tais questões deveriam ser melhoradas.

Em 2002 foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, constantes na Resolução CNE/CP nº 1/2002, a qual estabelece que as instituições de ensino superior devem promover, a formação docente direcionada ao atendimento à diversidade, de maneira que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2003, o MEC aprova o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, o qual objetiva "Apoiar a formação de gestores e educadores, com o propósito de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos". (BRASIL, 2005).

No ano de 2005 foi sancionado o Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, com o intento de garantir o acesso à escola dos alunos surdos, e estabelecer a inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação e da certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e da organização da educação bilíngue no ensino regular. Após a aprovação deste decreto a Libras se configurou em disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, segundo consta no artigo 3º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

No ano de 2006, a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Esta convenção determina que os Estados-Partes devem construir um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, que fomentem o desenvolvimento acadêmico e social em consonância com a meta da plena participação e inclusão de todos. Os preceitos desta convenção foram incorporados a legislação brasileira no ano de 2008, por meio do Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho do referido ano. (BRASIL, 2008)

Ainda no ano de 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em conjunto com os Ministérios da Educação e da Justiça, com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), homologam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual tinha por objetivo, entre as suas inciativas, implantar, no currículo da educação básica, temáticas concernentes às PcD e a promoção de ações afirmativas que possibilitassem acesso e permanência na educação superior. A versão final do referido documento, foi concluída e publicada em 2007, a qual dispõe nas "Ações Programáticas concernentes ao ensino superior" ponderações acerca da formação de professores, ao apresentar, a necessidade de:

> 7. estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
>
> 16. implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local; (BRASIL, 2007a, p. 40)

Destarte, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ao reconhecer a centralidade da formação inicial e continuada de professores para a inclusão das pessoas com deficiência e para a melhoria da qualidade da política educacional, recomenda a necessidade de sua execução pelo estado brasileiro.

Em 2007, é sancionado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual em seu tópico 1 "Razões e Princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação" ao abordar as ações fundamentais para a melhoria da educação brasileira assinala: "[...] Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes [...]"(BRASIL, 2007b, p.10).

Portanto, o PDE citado reitera a relação de dependência existente entre a formação de professores e a qualidade da educação, e salienta que esta formação decorre da oferta de oportunidades a esses docentes, oportunidades que podem ser compreendidas como, implementação de políticas públicas nesta seara.

No ano de 2008 é promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual possui como objetivo o acesso, a participação e

a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. A presente política visa orientar os sistemas de ensino para que estes forneçam respostas às necessidades educacionais e garantam:

> - Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
>
> - Atendimento educacional especializado;
>
> - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
>
> - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
>
> - Participação da família e da comunidade;
>
> - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
>
> - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10)

Assim, a política em questão consubstancia um arcabouço de iniciativas que visam garantir o acesso, a participação e a aprendizagem das PcD nas escolas regulares, de maneira que a formação de professores é explicitada como indispensável ao atendimento educacional especializado e ao processo de inclusão escolar.

Na mesma direção dos documentos anteriores, em 2009 foi aprovada a Resolução CNE/CEB, nº04/2009 que aborda as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. O documento aludido, explana em seu artigo segundo que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do educando, através da oferta de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para seu protagonismo no processo de aprendizagem e na interação com a sociedade. No que tange a formação de professores as Diretrizes vão expor que "Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial." (BRASIL, 2009, p.3)

Em 2010, com a aprovação da Resolução CNE/CEB n°04/2010 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e a defesa pela oferta de condições para o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os alunos, através de uma pedagogia dialógica, interativa e inclusiva, o referido documento vai ratificar as recomendações contidas nas legislações anteriores que abordaram a importância da oferta de formação de professores com vistas a inclusão:

> § 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais: I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular; II - a oferta do atendimento educacional especializado; III - a formação de professores para o AEE e para

> o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas; IV - a participação da comunidade escolar; V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes; VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2010, p.11)

Nesse sentido, a Diretrizes Curriculares ao orientar a organização da educação especial, conclama os sistemas de ensino a observarem questões fundamentais dentre elas, a formação de professores para a efetivação do AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

No ano de 2011, foi promulgado o Decreto n°7612/2011, que regulamenta o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites, o qual objetiva promover políticas públicas de inclusão social das PcD, dentre as quais, aquelas que se materializam em um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). O Plano em seu artigo 3º, inciso I, recomenda que as PcD devem ter a garantia de um sistema educacional inclusivo, o que implica entre outros fatores, a existência de professores capacitados para atuar na perspectiva da inclusão.

Em 2012 foi criada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, regulamentada pela Lei nº 12.764/2012. Além de reunir um conjunto de direitos, a presente lei em seu artigo 7º, veta qualquer recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência e prevê punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório. Essa Política também possui entre as suas diretrizes "VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis" (BRASIL, 2012)

Em 2014 foi promulgada a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). A presente lei em seu inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, estabelece que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios avalizem o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Este plano, aborda a questão da formação de professores inicial e/ou continuada, em pelo menos quinze pontos da sua lei, seja para colocá-la como uma temática central à qualidade da educação fornecida e/ou para considerá-la como uma tarefa basilar a efetivação de um sistema educacional inclusivo. Com vistas a alcançar a Meta 4 que trata da constituição de um sistema educacional inclusivo, propõe algumas estratégias: 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas [...]." (BRASIL, 2014)

Em 2015 foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da PcD, lei

nº 13.146 06 de julho de 2015, a qual, na seara da educação, preconizou a oferta de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino; estabeleceu utilização de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio; determinou que as escolas e demais instituições formativas garantissem um ambiente acolhedor e inclusivo, dotado de equipamentos para receber e atender as PcD, seja com o apoio de órteses, próteses, adaptação de ambientes, tecnologias assistivas, assim como com profissionais qualificados, entre esses, os professores.

No que se refere a formação de professores, a LBI aponta:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
>
> X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
>
> XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (BRASIL, 2015)

De tal modo, a LBI expõe em seu artigo 28 que o poder público tem o encargo de incentivar e fomentar a realização de programas de formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, assim como a formação e disponibilização de tradutores intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio ao processo de inclusão escolar.

Em 2016, foi aprovado o Decreto nº 8.752 de 09 de maio, o qual regulamenta a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a qual em seu artigo segundo vai assegurar que para atender aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica e às especificidades do exercício de suas atividades, a formação dos profissionais da educação deverá ter como princípios:

> I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais; [...]
>
> VII- a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
>
> VIII-a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar; [...] (BRASIL, 2016)

Destarte, a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, preconiza que a formação inicial e continuada de professores deve ser materializada sob

uma perspectiva de compromisso com um projeto social, político e ético que fomente a efetivação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva, que seja capaz de induzir a emancipação dos sujeitos e grupos sociais, entre esses, as PcD. A referida política também postula que a formação de professores deve ser compreendida como um fator preponderante para a melhoria da qualidade da educação básica e para a qualificação do ambiente escolar.

Esta política elucida ainda que a formação inicial e continuada é essencial à profissionalização, de maneira que deve ser realizada considerando o contexto no qual o profissional se insere, bem como os diferentes saberes e experiências acumulados, no transcorrer de sua atuação profissional.

Nesse sentido, em seu artigo 3º a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, apresenta dentre os objetivos:

> VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo [...] (BRASIL, 2016)

Isto posto, a política supramencionada objetiva formar profissionais comprometidos com os valores éticos, democráticos, em defesa dos direitos humanos, do respeito ao meio ambiente e as relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma educação inclusiva.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer das pesquisas que possibilitaram a construção deste artigo pudemos verificar que com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e dos demais aspectos históricos e legais que a sucederam, as pessoas com deficiência passam a ser vistas como cidadãos, que possuem direitos, e que o estado brasileiro passou a assumir o compromisso de garantir os meios para a efetivação desses direitos. De maneira que os acordos firmados internacionalmente pelos países signatários, visaram superar a situação de segregação a que uma parcela das pessoas com deficiência se encontrava submetida.

Nesse sentido, com vistas a assegurar o direito a educação às pessoas com deficiência, tanto a escola quanto a formação de professores passaram a ser analisadas, com vistas a modificar as suas estruturas historicamente apresentadas, de modo que a escola deveria ser instrumentalizada para que possibilitasse a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, e a formação de professores contemplasse um arcabouço de conhecimentos que permitissem o exercício de posturas críticas, reflexivas, propositivas e inclusivas, de maneira que o fazer profissional não estivesse voltado à deficiência dos alunos, mas às potencialidades que estes possuem enquanto sujeitos multidimensionais.

Portanto, consideramos que os aspectos históricos e legais de 1988 à 2016 trazem

significativas contribuições para a formação de professores que atuam na educação profissional de pessoas com deficiência, na atualidade.

Contudo, apesar dos avanços históricos e legais alcançados pela formação de professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência, é necessário fortalecer as lutas em torno da implementação e materialização do que consta na lei, com vistas a aniquilar o distanciamento existente entre o que existe na legislação e o que ocorre na realidade dos sujeitos que vivenciam a educação deste país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988> Acesso em: 28 de set.2017.

______. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. 120p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf. Acesso em: 01 set. 2018.

______. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 08 set. 2018

______. **Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994.** Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018

______. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996**.** Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez.1996. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.html. Acesso em: 28 de set.2017.

_______. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

________. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva:** direito à diversidade (documento orientador)**.** Brasília: MEC; SEESP, 2005. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf. Acesso em: 11 de fev.2018.

_______. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em:http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 11 de fev.2018.

_______. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 30 set. 2018.

_______. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 set. 2018

_______. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

_______. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 20 maio. 2018.

CUNHA, A. L. B. M. **O Programa TEC NEP e sua Implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** Ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional,177f:ilColor,2016. Disponível em: http://memoria.ifrn.edu.br. Acesso em 02. Jan.2017.

MORAIS, Josanilda Mafra Rocha de. **Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional das Pessoas com Deficiência:** um estudo exploratório no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN. 2019. 214 f. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br.Acesso em 19 de ago.2020

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil.** 2011. 319f. Tese (doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2261?show=full.Acesso em: 11de fev.2018.

VEREZA, C. Artigo 29: Participação na vida política e pública. *In:* RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Org.) **A Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência Comentada.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência, 2008. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0812002_10_postextual.pdf. Acesso em 30 dez. 2017.

CAPÍTULO 11

LA PRÁCTICA EDUCATIVA: DESDE LA FENOMENOLOGÍA DE LA CORPORALIDAD

Data de aceite: 01/03/2022

Mafaldo Maza Dueñas
Universidad Autónoma Chapingo

Vanessa García González
Universidad Autónoma Chapingo

RESUMEN: La educación entendida como un proceso pedagógico que involucra actores, escenarios, aprendizajes, experiencias, entre otros aspectos, puede observarse y analizarse desde un enfoque de la fenomenología del cuerpo o de la corporalidad, ya que desde esta perspectiva filosófica se puede concebir la educación como un mundo de vida -término propuesto por Edmund Husserl y Merleau-Ponty- un ámbito en donde el ser -el alumno- es capaz de desarrollar sus múltiples habilidades y facultades. Es en este espacio de aprendizaje donde el estudiante encuentra los caminos para atreverse a ser en el mundo, para arrojarse a las experiencias y para enfrentarse a los retos y dificultades que implican el proceso pedagógico. Por supuesto, los estudiantes desean estar expuestos y participar en todas las maravillosas actividades que promueven su identidad, su carácter, su personalidad en busca de definir el camino o las rutas para saber que hacer con su vida, a qué se va a dedicar y cómo saber que esas actividades le permitirán realizarse como persona. La educación es un acto de esperanza por encontrar las llaves que van abriendo las puertas de la realización existencial.

PALABRAS CLAVE: Educación, fenomenología, corporalidad, aprendizaje, experiencia.

EDUCATIONAL PRACTICE: FROM THE PHENOMENOLOGY OF CORPORALITY

ABSTRACT: Education understood as a pedagogical process that involves actors, scenarios, learning, experiences, among other aspects, can be observed and analyzed from a focus on the phenomenology of the body or corporeality, since from this philosophical perspective education can be conceived as a world of life -term proposed by Edmund Husserl and Merleau-Ponty- an area where the being -the student- is capable of developing his multiple abilities and faculties. It is in this learning space where the student finds the ways to dare to be in the world, to throw himself into experiences and to face the challenges and difficulties that the pedagogical process implies. Of course, students want to be exposed and participate in all the wonderful activities that promote their identity, their character, their personality in search of defining the path or routes to know what to do with their life, what they are going to dedicate themselves to and how. know that these activities will allow you to perform as a person. Education is an act of hope to find the keys that open the doors of existential fulfillment.

KEYWORDS: Education, phenomenology, corporeality, learning, experience.

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de la fenomenología del cuerpo contemplamos las reflexiones sobre la práctica educativa, las experiencias

pedagógicas, las posibilidades del aprendizaje y concebir al educando y al educador como un ser capaz de percibir, comprender, reflexionar, interpretar, aprehender, todas estas capacidades y habilidades son potencialidades para aprender a vivir, a darle sentido y significado a su vida. El ser -el alumno, el educando- es capaz de darse cuenta qué su cuerpo en movimiento percibe y es percibido, que ve y es visto, el cuerpo como posibilidad que se abre también a la comprensión y al sentido. Las estrategias se diseñaron para que el elemento de la corporalidad sea el medio de relación constante con los otros y con sí mismo. Cuerpo y mente, percepciones y pensamientos son una forma de abrirse íntimamente al mundo, de percibirlo y por supuesto de aprenderlo Merleau -Ponty (2003): "el mundo no es lo que pienso, sino lo que vivo, estoy abierto al mundo, comunico indudablemente con él, pero no lo poseo, es inagotable." (16)

Las estrategias de aprendizaje que se contemplaron en la didáctica se diseñaron, elaboraron, aplicaron y se evaluaron, contemplando dos elementos en común: se generaron con la corporalidad y el movimiento como instrumento esencial para que el alumno descubra el mundo, el conocimiento y el aprendizaje; y, fueron actividades dinámicas, de carácter lúdico, es decir, implican la diversión como motivación para participar, percibir, reflexionar, interpretar, crear, percibir y aprender. Los educandos al apropiarse del conocimiento con un proceder constructivista desarrollaron habilidades y generaron herramientas que les permiten acercarse a aprendizajes significativos, que impactan tanto en su vida académica como cotidiana. Cifuentes (2010) afirma: "su aprendizaje se ha de plantear desde el horizonte de la práctica filosófica (¡cómo un entrenamiento en el hecho de pensar¡), partiendo de las vivencias del alumnado y de las cosas de su entorno. Si, como decía Kant: -no se aprende filosofía, sino que se aprende a filosofar-". (106)

Como principal motivo y ejemplo de los aspectos de la corporalidad está el juego, ya que jugar hace del movimiento generado la sensación poner en acción todos los sentidos y habilidades que se aprenden a desarrollar, al igual que promueve el ejercicio del pensar, y, ambas posibilidades -que son facultades y habilidades humanas- son esenciales para aprender y construir conocimientos en cualquier ámbito, nivel escolar y etapa de la vida. Dichos aspectos van de la mano de los contenidos epistémicos de las diversas áreas y materias para las cuales fueron creadas las estrategias de aprendizaje que dan forma a la didáctica -explicada más adelante- ya que buscan desarrollar las habilidades cognitivas, emotivas, corporales y morales de los participantes, educandos y educadores.

La visión de analizar la práctica educativa que manifiesta el quehacer del educador, su visión y misión de cómo entiende la enseñanza y el aprendizaje están incluidas en las propuestas para lograr a través del método kinético[1] motivar el ejercicio del pensar, estimular los sentidos y las habilidades cognitivas para promover el aprendizaje de emociones,

1 Publicado en…….: "*una serie de caminos generadores de un espacio didáctico y ámbito lúdico, que promueven las percepciones sensoriales provocadas por el movimiento corporal acompañado del ejercicio del pensar, para desarrollar las habilidades y capacidades del ser, encontrar el sentido de la vida"*.

sensaciones, percepciones, intuiciones, reflexiones, contenidos, conocimientos, actitudes virtuosas. Como lo describe Merleau-Ponty (1994): “La cuestión no sería hacer del cuerpo un objeto a educar en función de una idea, de un modelo o de un horizonte normativo, sino que es el cuerpo mismo, en lo que le acontece, quien proporciona dimensiones inéditas para el acontecimiento del aprender.” (252).

Aprender a ver y leer el mundo es una de las metas de la educación, en donde el educador es y debe ser un impulsador, un motivador para que el educando -el alumno- realice reflexiones e interpretaciones de todo lo que experimenta, percibe, siente, piensa y conoce; de esta manera, ejercitar sus facultades y capacidades para descubrir el mundo, la realidad y su vida misma. Lo anterior es un objetivo de la práctica educativa y del quehacer pedagógico de los educandos y educadores, además en específico enseñar y aprender a filosofar. En palabras de Gadamer (2009) aprender a pensar y filosofar, es: “La verdadera filosofía consiste en aprender de nuevo a ver el mundo.” (p.67) Y, la afirmación de Gadamer podemos extenderla a la práctica educativa y a los objetivos de enseñar y aprender cualquier contenido, aprendizaje, conocimiento.

DISCUSIÓN

Con base en las líneas anteriores podemos mencionar que el ámbito educativo es esencial para aprender a ser en el mundo, porque cómo dice Merleau-Ponty, somos lo que vivimos, estamos abiertos a todas las experiencias que nos ofrece nuestra corporalidad, la cual, esta íntimamente relacionada con el acto del pensar y el reflexionar. Para la fenomenología de la corporalidad las múltiples actividades de la enseñanza y el aprendizaje son una manifestación del mundo de vida, de las experiencias vivenciales que transforman cada momento, etapa, fase, actividad de la vida y que además podemos aprender a percibirla, sentirla, pensarla e interpretarla en cada instante y a cada momento. Como afirma el constructivismo, uno mismo es capaz y responsable de arrojarse al mundo del aprendizaje y cada ser -educando y educador- van descubriendo las diversas posibilidades para construir los conocimientos desde los referentes que nos brindan la corporalidad y la reflexión. Para Cesar Coll (2007) el proceso del aprendizaje desde el constructivismo lo explica de la siguiente manera:

> “La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices.” (15).

El constructivismo como perspectiva educativa contempla la generación de nuevos aprendizajes y conocimientos que se pueden manifestar en lo que Ausubel y Vigotsky definieron como aprendizaje significativo, el cual, es parte de un proceso mental,

experiencial, social, donde los educandos y educadores comprenden que la educación y la búsqueda del aprendizaje parte de una curiosidad por percibir, comprender y saber lo que está en el mundo. Para Ausubel y Vigotsky, la propuesta del aprendizaje significativo es una tarea permanente de la educación porque es un medio esencial para aprender a vivir. Frida Díaz-Barriga Arce define el aprendizaje significativo como un constructo dinámico y vivo, como han mostrado las diversas propuestas al ser analizada esta categoría. Lo que interesa es el proceso mental que se lleva a cabo cuando se trabajan estos potentes instrumentos metacognitivos que favorecen la atribución de significados y la conceptualización.

La práctica educativa y el quehacer pedagógico deben promover y generar que la enseñanza y el aprendizaje sean susceptibles de ser apropiados todos los posibles contenidos, experiencias, apropiaciones, aprendizajes y conocimientos. Para lograr estos objetivos se debe contemplar una didáctica con diseño y sentido epistémico, pedagógico, con un enfoque lúdico y con diferentes actividades para que sean abordadas por los educandos y educadores. Al reflexionar sobre las posibilidades y objetivos de este tipo de didáctica hemos investigado y puesto en práctica y aplicación algunas de las propuestas de la fenomenología de la corporalidad, reflexiones que por su concepción del mundo de vida y del ser permite generar actividades que provocan la curiosidad innata y epistémica para aprender apropiaciones, experiencias, intuiciones, interpretaciones, así como, para aprehender ha ser en el mundo de vida.

Para ofrecer un panorama concreto de cómo concebir en el diseño de la enseñanza y el aprendizaje la fenomenología de la corporalidad, presentamos la propuesta de la práctica educativa desde área de la filosofía y sus materias en el nivel medio superior. Esta propuesta didáctica se construyó desde un método de intervención pedagógico el cual hemos nombrado método kinético -del cual ya hemos publicado en anteriores textos- y que nos permitió enlazar en el ámbito educativo contenidos y reflexiones filosóficas, el desarrollo de las habilidades y capacidades físicas, corporales, mentales y emocionales, presentadas desde las dimensiones sociales y culturales que la educación ofrece.

EL RETO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA: UN EJEMPLO DEL MÉTODO KINÉTICO Y LA DIDÁCTICA EN LA FILOSOFÍA

Con base en la propuesta de la fenomenología del cuerpo, se establecieron los principios que construyeron un método basado en el movimiento corporal, en la percepción de las sensaciones y emociones provocadas por dichos movimientos, los cuáles encontraron posibilidad de desarrollo con didácticas lúdicas para permitir establecer una relación inherente, esencial y pedagógica que a su vez sea la columna vertebral del diseño de las estrategias para promover aprendizajes significativos.

De este modo, los educandos al percibir y darse cuenta de lo que se presenta y se les aparece -como fenómeno- en el mundo viven la experiencia de comprender a través de

movimientos lúdicos las diversas apropiaciones que van generando obtenidas desde sus experiencias vivenciales, desde sus percepciones corporales y sus reflexiones. En el diseño y aplicación de las estrategias que conformaron la propuesta didáctica se planteó generar aprendizajes significativos. Y, al mismo tiempo se ve retroalimentada la práctica educativa y para los educandos y educadores que viven por vez primera este tipo de experiencias es una posibilidad de reinventarse en su ámbito académico y educativo.

El método kinético en la elaboración de sus etapas nos permitió dirigir las experiencias lúdicas hacia un objetivo, un aprendizaje, desde las vivencias experienciales. Y, el jugar es una característica esencial del ser humano, es parte de nuestra naturaleza, nos permite expresar y manifestar la curiosidad provocando arrojarnos a las experiencias a través de diferentes motivaciones que nos permite desarrollar nuestras habilidades y facultades, así como, nuestras relaciones humanas. Estas vivencias significativas son de tipo experiencial. El término experiencial para Frida Díaz dice, puede buscarse en el análisis de las propuestas de Dewey y Posner, desde la perspectiva de Díaz-Barriga Arce (2006) es: "Asi̋, las consecuencias de cualquier situación no sólo implican lo que se aprende de manera formal, puntual o momentánea, sino los pensamientos, sentimientos y tendencias a actuar que dicha situación genera en los individuos que la viven y que dejan una huella perdurable." (3) Por lo cual, el término experiencial debe entenderse a como aquellas situaciones vitales que dejan huella en lo sensorial, corporal, cognitivo, emotivo, etcétera.

Observar la práctica educativa y la aplicación de la didáctica para lograr los objetivos planteados implica ya un reto para el educador, un desafío que es ya una oportunidad de reinventarse, de atreverse a vivir su experiencia pedagógica desde la intimidad de su corporalidad y reflexión. Por supuesto que los contenidos son esenciales, pero antes de llegar a ellos y ponerlos a disposición de los educandos se navega por un ámbito donde la corporalidad es la primera manifestación del educador que somos y que deseamos ser. Debemos vivir la práctica educativa como un camino de autodescubrimiento, el fenómeno de nuestra corporalidad es una concepción de cómo concebimos al educado y la idea y relevancia que le damos a la educación, a la enseñanza y al aprendizaje.

Atreverse a mirar la práctica educativa desde la postura de la fenomenología de la corporalidad contempla una visión de entender a la didáctica como un modo de vivir la experiencia educativa, es decir, analizar y comprender que nuestro quehacer pedagógico se piensa, se percibe y se vive, y esta vivencia experiencial nos la otorga la posibilidad de nuestra corporalidad. Es esencial recordar que la corporalidad vista desde la perspectiva fenomenológica incluye la reflexión que acompaña a las sensaciones y las emociones. Los educadores y educandos no somos sólo una dimensión, a cada momento vivimos las experiencias de lo que sentimos, percibimos y pensamos. Y, precisamente aquí radica la relevancia de la fenomenología para comprender la práctica educativa, el quehacer pedagógico y la aplicación de la didáctica.

La relación directa e inmediata entre el movimiento lúdico y la didáctica[2] es precisamente la búsqueda de generar la motivación para aprender y enseñar a través de actividades divertidas, recreativas, diferentes, que rompen la rutina de la enseñanza dentro del salón de clases.

Existen múltiples definiciones de didáctica, sin embargo, al tratarse de una investigación que tiene como temática principal a la filosofía, retomamos la propuesta por Cifuentes y Gutierrez (2010) expuesta en su obra Didáctica de la filosofía, y, que dice: "Se habla de una *clase activa*, centrada en el alumnado y en sus intereses, que *desplaza* de esa manera el *contenido conceptual frente al procedimental*. Esta nueva sensibilidad apuesta por una idea de la *didáctica* como proceso, entendido como ejercitación y aprendizaje del pensar." (23) así como, mencionar sus objetivos fundamentales: "La didáctica constitutiva ha de preparar y complementar el momento de la interlocución con diferentes tipos de actividades individuales y grupales, que faciliten el progresivo aprendizaje de los procedimientos conceptuales específicos de la filosofía." (25, 26)

La didáctica es un ámbito que motiva para diseñar, elaborar y aplicar múltiples estrategias de enseñanza que impulsan la participación de los alumnos para ser ellos los protagonistas de la actividad, de su propio aprendizaje y conocimiento. Con la relación entre los procesos de la corporalidad y el movimiento -instrumentos esenciales del método kinético- junto al proceso de la didáctica permitió contemplar los objetivos para lograr un aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje que deja huella desde la primera experiencia que los alumnos tienen. Frida lo describe de la siguiente manera (2006): "Así, el aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida." (3). Las reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje se contemplaron en el diseño y aplicación de las estrategias para generar lo que se llama el espacio didáctico: ámbito pedagógico para motivar múltiples aprendizajes a través de las habilidades propias e inherentes del alumno, las cuales son apropiadas durante el proceso cognitivo que comienza con las percepciones y que se desarrolla, comprende e interpreta con el ejercicio del pensar.

De este modo, el método kinético concibe en su proceso los aspectos didácticos que fundamentan su aplicación y el desarrollo de las posibilidades de la práctica docente, para posibilitar la construcción del conocimiento. Con base en el diseño de estrategias de aprendizaje se generaron diversos espacios didácticos en donde los alumnos llegaron a moverse, expresarse, relacionarse, así como, a apropiarse de aprendizajes significativos, a desarrollar habilidades para la vida y aprender a construir sus conocimientos.

El diseño de estrategias de aprendizaje derivadas de la corporalidad, el movimiento y el ejercicio del pensar impulsan a concebir la práctica docente como una actividad esencial de ser relevante y consciente que podemos ayudar y motivar a los alumnos para que ellos

2 La didáctica se deriva de la palabra griega que significa enseñanza.

mismos cambien y construyan su interpretación de cómo y para qué vivir. Darse cuenta qué en el proceso de enseñar se encuentra abierta la posibilidad de aprender -educador y educando- en cada momento, además de contenidos y herramientas académicas, como también, actitudes emotivas, físicas, cívicas, morales. Estar consciente de estas posibilidades es ser responsable de la práctica docente que se quiere manifestar. Las estrategias de aprendizaje tuvieron como otro de sus pilares pedagógicos lo que define Paulo Freire (1997): “Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.” (47)

APLICACIÓN DE LA DIDÁCTICA: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El diseño y elaboración de las estrategias tuvo en mente precisamente la innovación y generación de nuevos espacios de aprendizaje que al tener una relación con la práctica docente se fortaleció para lograr sus objetivos. Motivó un estado de ser y de estar para generar aprendizajes significativos, para darse cuenta de cómo y para qué le son de relevancia esos aprendizajes en su vida académica y cotidiana, los educandos a través de su proceso pedagógico aprenden a saber ser y estar en el mundo.

De esta manera, definimos la didáctica como: *un proceso que responde a un nivel de aprendizaje activo, lúdico y cognitivo generador de múltiples actividades que motivan la reflexión y actitudes -tendientes a las virtudes- para enfrentar la vida, para generar aprendizajes con el objetivo que los alumnos logren una propia interpretación de su conocimiento y de la vida misma*.

Las estrategias de aprendizaje -se aplicaron durante dos años y media, en 20 grupos con 848 alumnos de nivel medio superior de la preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, en el Estado de México, México. Fueron diseñadas, elaboradas, aplicadas y evaluadas para lograr aprendizajes significativos a través del movimiento corporal, y las evidencias analizadas expresaron la manera en que se obtuvieron dichos aprendizajes a través del movimiento y la corporalidad. Con ello se ha generado al mismo tiempo el desarrollo de una didáctica innovadora para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, de la ética, de las humanidades, de las ciencias sociales. En el caso concreto de las estrategias de aprendizaje, es importante considerar que se contemplaron algunos elementos que otros especialistas han considerado, como Frida Díaz y Hernández Rojas (2002): “Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utilizan para guiar, orientar, y ayudar a mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. La actividad de guía y orientación es una actividad fundamental para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje.” (146).

A su vez, se justifica con su diseño, desarrollo, estructura y proceso un método que motiva, promueve y manifiesta a través de sus múltiples caminos la expresión corporal para disciplinar las emociones, en relación directa e inherente -como ya vimos- con el

filosofar, reflexión cotidiana del ejercicio del pensar. Se busca como dice Frida Díaz (2002): "*El saber hacer o saber procedimenta*l, es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera. Podríamos decir que a diferencia del saber qué, que es de tipo declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones." (54) Estas habilidades e instrumentos esenciales en la apropiación de contenidos, de sensaciones, de análisis, y por supuesto, de aprendizajes significativos. Son puestos en práctica en la vida académica y más importante en la vida cotidiana, para aprender a ser y vivir en el mundo.

La didáctica es la base pedagógica siendo un medio en función del diseño y aplicación de las estrategias cumpliendo sus objetivos: motivar el aprendizaje en los alumnos y que aprendan por sí solos a ser el autor y actor de su vida -como afirma Bauman. Por lo tanto, las estrategias con su correcto diseño, aplicación y evaluación son las herramientas y caminos para que la enseñanza y el aprendizaje tengan éxito en sus múltiples objetivos y metas, ya que se ve implícita su relevancia. Esta manera de comprender la educación implica la responsabilidad en la práctica docente de todos aquellos que viven y se dedican al oficio y profesión de ser educador. Es decir, la didáctica tiene una relación directa con la práctica docente, para motivarla, dirigirla, sustentarla y por supuesto, evaluarla.

En este mismo sentido, la didáctica promueve la práctica docente, ya qué fortalece el proceso pedagógico para que sea motivante, emotivo, lúdico, abierto, dialógico, holístico, y significante. Por supuesto, los contenidos propios de la materia deben estar incluidos en las diversas estrategias ya que en su desarrollo se promueven actitudes reflexivas, sin embargo, lo que se busca es extender la maravillosa posibilidad del aprendizaje nutriéndose desde los enfoques de actividades lúdicas, corporales, agónicas, innovadoras, de múltiples alternativas, y, de construcción de ambientes, es decir, de situaciones creadas para aprender y enseñar. Para aprender a ser en el mundo.

Las situaciones kinéticas creadas y los ambientes generados para cada una de las estrategias buscan semejar situaciones de la realidad, presentadas de manera lúdica, para generar en el alumno un aprendizaje como el de disciplinar las emociones, para encontrar el equilibrio entre lo que se percibe y piensa. Y, también para aprender a pensar como primer paso para aprender a actuar y ser en el mundo. La semejanza de las actividades lúdicas y agónicas con las de la vida cotidiana ya busca de manera inmediata ayudarle desarrollar habilidades para la vida, aprender a actuar, a resolver cualquier tipo de conflicto, problema, miedo, estrés, etcétera. Para Frida (2006) implica: "Se espera que un ambiente de aprendizaje se caracterice por su flexibilidad, en términos de su apertura a roles e identidades por parte de los actores, lo que contribuye a la apreciación de múltiples perspectivas y a una orientación para la indagación en su sentido amplio." (22) Con base en las justificaciones teóricas presentadas y en el modelo del método kinético y de las estrategias, el cuerpo y mente marcan un horizonte cognitivo donde el espacio

y la temporalidad en relación con los aprendizajes expresan un modo de ser y vivir en el mundo. A través de este horizonte adquieren significación en las experiencias vitales. De este modo, las estrategias de aprendizaje a través del método kinético le otorgaron una significación e interpretación a su experiencia educativa.

Presentamos en el siguiente cuadro las etapas del método kinético desde la situación pedagógica y la relación del educador y los educandos. Su desarrollo es parte de un proceso fenomenológico del aprendizaje y cómo influye en la manera de aprender ha ser en el mundo. Es decir, comprende la relevancia de la experiencia educativa. Las etapas del método llamadas mundo de vida y auctor, son nombres de categorías que fueron parte de la justificación teórica durante la investigación; la primera retomada de Edmund Husserl y Merleau-Ponty; la segunda, de Zygmunt Bauman.

SITUACIÓN DEL SER EDUCADOR	ETAPAS DEL MÉTODO KINÉTICO	SITUACIÓN DE LA COMUNIDAD -EDUCANDOS
Debe presentar de manera atractiva el tema, el contenido, la actividad, la dinámica, la estrategia.	**MOTIVACIÓN Espacio-emotivo-cognitivo**	Perciben y piensan sobre esta primera impresión y se logra establecer un vínculo que los motive o estimule.
Con base en el diseño de la estrategia se ubica el espacio y tiempos del plan de clase para iniciar la situación.	**SITUACIÓN KINÉTICA Actividad Teleológica-prospectiva**	Con la motivación inicial y ahora con la expectativa de ver que sigue, los alumnos logran tener un sentido de apertura para percibir, pensar y aprender.
Ahora se introduce el sentido de aprendizaje y su objetivo, motivando la participación para mostrar el abanico de posibilidades de la estrategia.	**MUNDO DE VIDA Percepción y Reflexión**	Las posibilidades para percibir, pensar, actuar y relacionarse va de la mano con los contenidos y aprendizajes, para darse cuenta de que pueden ser en el mundo. Hay una vida que vivir.
En este momento se deben crear espacios de reflexión, de debate. Este es un primer momento evaluativo tanto de la estrategia como de las evidencias del aprendizaje las cuales se manifiestan de diversas maneras: fotografías, videos, diagnósticos.	**EXPERIENCIA VIVENCIAL Interpretación,**	Con base en las percepciones, reflexiones, motivaciones lúdicas y cognitivas, sentidos de vivencias y relación con los demás, se realiza una interpretación de las apropiaciones, hay en este punto una construcción de conocimientos.
Como la actividad aumenta en intensidad, dificultad, reto, se deben presentar con claridad las reglas, normas o caminos de la actividad y se refuerza la reflexión sobre aprender a elegir y aceptar las consecuencias de los actos.	**SENTIDO EXISTENCIAL Situación kinética-lúdica-agónica**	Con el aumento de complejidad, intensidad, competencia, se ponen aprueba las habilidades y capacidades con la oportunidad de desarrollarlas, en diversas situaciones para decidir, elegir, compartir, generar, provocar y sentirse vivo.

Con actividades que relacionan la escuela con la vida académica el educador debe estar listo para guiar los diversos discursos para que los alumnos realicen la 2 interpretación, esta es también una forma de evaluación.	**HORIZONTE VIVENCIAL 2 Interpretación-prospectica-**	Con base en todas las huellas que dejan las actividades los alumnos realizan una segunda interpretación de sus aprendizajes, y de los conocimientos que han logrado construir.
Con las evidencias obtenidas, se pueden realizar evaluaciones y actividades de cierre para construir e interpretar los aprendizajes significativos y la manera en que se extienden a la vida cotidiana.	**SER EN EL MUNDO Aprendizaje Significativo**	Realizadas las dos fases de interpretación y realización de la apropiación de contenidos, ahora los alumnos pueden manifestar cómo esos aprendizajes pueden ser significativos desde su vida cotidiana.
Se trata de una actividad de cierre, si así se requiere, y sino, como una reflexión grupal e individual para motivar al alumno a realizar, modificar, ampliar, el diseño de un proyecto de vida continuo.	**AUCTOR Diseñador y actor de su vida**	Los alumnos son capaces de ser los diseñadores y actores de su vida, y eso deben de plasmarlo de diversas maneras para darse cuenta de las habilidades que ahora han desarrollado y que ya son parte de su vida.

Etapas del método kinético[3] en situaciones del educando y educador

CONCLUSIONES

Las estrategias de aprendizaje propuestas para el desarrollo del método kinético fueron posibles por los personajes principales de la tarea pedagógica: los alumnos o educandos y el profesor o educador. Las acciones y actividades de todos ellos nos permitieron comprender y observar de manera concreta y específica en que consiste cada etapa del método al aplicar las estrategias de aprendizaje. Por ello, se describe para cada etapa del método kinético lo que se espera conseguir en cada situación educativa. Este registro es complementario de las evaluaciones de las estrategias aplicadas.

Se obtuvieron y desarrollaron las siguientes circunstancias experienciales para promover y motivar el aprendizaje significativo con la didáctica propuesta:

a. Los educandos comprendieron que el primer contacto con la realidad, fue ubicarse en el espacio y la temporalidad e implico un darse cuenta -ser consciente en un primer nivel- de esa posibilidad. Aprendieron cómo percibir las sensaciones, que las provocan, que representan, que experiencias les dejaron, y lograron apreciar y aprender que sus percepciones generadas a través de la mente y sus funciones cognitivas son esenciales para aprender conocimientos.

b. Los educandos y educadores realizaron y ejercitaron una serie de movimientos que les permitió comprender y ocupar un lugar en el ámbito educativo, para percibir el espacio, para conectar las sensaciones experienciales con el ejercicio

3 En otra publicación anterior se ha explicado y desarrollado en que consiste el método kinético y sus 10 procesos pedagógicos.

del pensar y establecer una relación con los aprendizajes y el significado que adquirieron en su vida.

c. La ubicación en el espacio a través de jugar y de las actividades lúdicas genera una reflexión inmediata para inferir o relacionarse con el espacio de los otros, o buscar uno más.

d. Recibir a través de la corporalidad sensaciones, emociones y experiencias que brindan los sentidos y que luego serán comprendidos por la reflexión, por el ejercicio del pensar.

e. Los movimientos generan desde un inicio un estimulo cerebral para percibir, para captar, para comprender, para pensar lo que provocan todos los movimientos.

f. Con el movimiento se pasa de una primera intuición a una aprehensión que implica ya una percepción del entorno.

g. Se generaron estrategias de aprendizaje en donde los educandos fueron aprendiendo a encontrar ese equilibrio entre conocer, disciplinar y educar a las emociones a través de la reflexión y la comprensión.

h. El movimiento del cuerpo genera una sensación de libertad, de saberse capaz de decidir los siguientes pasos, es ya, una manera de aprender a elegir.

i. Fue importante la manifestación de los aprendizajes construidos, como parte del proceso pedagógico y por supuesto de las evidencias obtenidas para evaluar su éxito.

REFERENCIAS

1. Cifuentes, L. M., Gutiérrez, J.M. (2012) **Didáctica de la filosofía**. Ed. Graó, Madrid.

2. Coll, C. Martín, E, Mauri, T, Solé, I (2007) **El constructivismo en el aula**. Ed. Grao. Madrid

3. Díaz, F. (2006) **Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida**. Ed. McGraw Hill, México.

4. Dïaz, Frida y Hernández, G (2002) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista**. McGraw-Hill, México.

5. Freire, Paulo. (1997) **Pedagogía de la autonomía.** Ed. Siglo XXI, México.

6. Gadamer, H (2009). **La actualidad de lo bello**. Ed. Paidos, Barcelona.

7. Gimeno, S. (1991) **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**. Ed. Anaya, Madrid.

8. Merleau-Ponty, (1994) **Fenomenología de la percepción**. Ed. Planeta, España.

9. Merleau-Ponty, (2003) **El mundo de la percepción**. Ed. FCE, México.

CAPÍTULO 12

GRUPO DE ESTUDO EM AVALIAÇÃO ESCOLAR E SEUS SIGINIFCADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE FORMADORES DE PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTILE ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 10/01/2022

Renata Ibias Cardoso da Silva
Universidade de Uberaba-UNIUBE-Campus Uberlândia/MG
http://lattes.cnpq.br/1546625374324220

RESUMO: Este estudo vincula-se à linha de pesquisa Práticas Docentes para Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade de Uberaba/MG. Originou- se a partir de inquietações sobre o processo de avaliação escolar sob coordenação de um Grupo de Estudo e a formação de profissionais sobre o referido tema. É parte de uma pesquisa qualitativa com o uso de revisão bibliográfica e análise documental. Visa analisar a utilização de Grupo de Estudo Formal em Avaliação Educacional GEPAE-UFU/CEMEPE como estratégia de formação continuada e em serviço em avaliação educacional dos/as professores/as formadores/as do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais-Julieta Diniz-CEMEPE. Analisar, ainda, concepções e práticas avaliativas presentes nas atividades do referido grupo. As questões orientadoras são: Quais os significados dos Grupos de Estudo para/na formação continuada e em serviço de professores/as e Analistas Pedagógicos/Pedagogos/as com a responsabilidade de desenvolver formação continuada em avaliação escolar para profissionais da educação infantil e ensino fundamental da rede pública municipal de Uberlândia? Qual é a metodologia utilizada pelo Grupo de Estudo em Avaliação Educacional e seus significados para/na formação de docentes e pedagogos sobre avaliação nas escolas? Quais concepções e instrumentos de avaliação educacional foram privilegiados pelo Grupo de Estudo? O que consta nos documentos produzidos pelo Grupo de Estudo sobre avaliação educacional? As fontes de dados são: documentos elaborados pelo referido grupo, livros e artigos lidos e analisados pelos membros do Grupo, Plano de Formação na Escola e Orientações teóricas e práticas para o ano letivo de 2015 e 2016, analisadas à luz das elaborações sobre formação docente (VAILLANT & MARCELO, 2012), (NÓVOA, 2010) e avaliação escolar (ESTEBAN, 2004), (HOFFMAN, 2012) e (MORETTO, 2010). Os resultados indicaram a importância do Grupo de estudo como espaço de formação de formadores/as, vinculado aos problemas identificados no cotidiano escolar sobre avaliação educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação educacional; Grupo de Estudo; Formação de formadores/as.

STUDY GROUP ON SCHOOL ASSESSMENT AND ITS MEASURES IN THE CONTINUOUS TRAINING AND SERVICE OF TRAINERS OF PROFESSIONALS IN THE MUNICIPAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION NETWORK

ABSTARCT: This text is part of a qualitative research with the use of bibliographic review

and document analysis, and integrates the ongoing Master's dissertation in Education. This research aims to analyze the use of a Formal Study Group in Educational Evaluation/GEPAE/UFU/CEMEPE as a strategy of continuous training and in-service educational evaluation of/teachers/trainers/those of the Municipal Center for Educational Studies and Projects-Julieta Diniz-CEMEPE. To analyze, also, evaluative conceptions and practices present in the activities of the mentioned group, the interventions elaborated and developed in the school units, through/the Education Specialists/Pedagogists/as and teachers/as. The guiding questions of the research are: What are the meanings of the Study Groups for/in continuous training and in service of teachers/as and Education Specialists/Pedagogues/as with the responsibility of developing continuous training in school evaluation for professionals in early childhood education and elementary school municipal public network of Uberlândia? What is the methodology used by the Study Group in Educational Evaluation and its meanings for/in the formation of teachers and students on evaluation in schools? Which conceptions and instruments of educational evaluation were privileged by the Study Group? What are the documents produced by the Study Group on educational evaluation? The data sources are: documents prepared by this group, books and articles read and analyzed by the members of the Group, School Training Plan and theoretical and practical guidelines for the school year, analyzed in light of the elaborations on teacher training (VAILLANT & MARCELO, 2012), (NÓVOA, 2010) and school evaluation (ESTEBAN, 2004), (HOFFMAN, 2012) and (MORETTO, 2010). The partial results indicate the importance of the study group as a space for the formation of trainers/as, linked to the problems identified in the daily school on educational.
KEYWORDS: Educational evaluation; Study group; Formation of trainers/as.

INTRODUÇÃO

Exercendo a função de Analista Pedagógico/Pedagoga e Professora dos Anos Iniciais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, e responsável pela formação continuada e em serviço de Analistas Pedagógico/Pedagogo/a no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais-Julieta Diniz-CEMEPE, observamos que a temática avaliação educacional vem provocando muitos questionamentos: Qual concepção de avaliação a escola possui? Por que avaliar? Como? Que instrumentos utilizar? Para que serve afinal a avaliação? Que parâmetro a escola precisa seguir para que a avaliação venha atingir os objetivos propostos? Observamos, ainda, questionamentos sobre a formação docente em serviço, no sentido de que ela deveria oferecer elementos para compor respostas acerca das dificuldades para avaliar. Esses questionamentos foram fortalecidos devido à tentativa de mudança da centralidade educativa para os processos de ensino e aprendizagem e isso impactou a discussão sobre avaliação educacional.

A respeito dessas questões sobre avaliação, Esteban (2004), afirma que é importante continuar as discussões e considerá-las como parte de um processo mais amplo do fracasso escolar. O que coloca em evidência a necessidade de refletir sobre a formação docente em avaliação e seus vínculos com o direito de aprender. Nesse contexto, é importante destacar

que Uberlândia possui um Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz-CEMEPE. Implementado a partir do Decreto 5338/1992. Este centro é responsável pela formação continuada dos/as profissionais da Prefeitura Municipal de Uberlândia, em especial dos/as profissionais da educação, nas categorias de extensão e aperfeiçoamento.

O Decreto 14.035/2013 instituiu o CEMEPE enquanto centro de pesquisa e divulgação do pensamento, arte e saber com ações efetivas para a melhoria da qualidade da educação, com vistas a intervir e modificar o cotidiano das escolas de Uberlândia, para alcançar a qualidade social da educação. A política de formação do CEMEPE foi instituída pela Instrução Normativa SME 04/2014, que possibilitou aos/às professores/as o direito de representarem os componentes curriculares por meio de um/a professor/a escolhido/a por seus pares, com a finalidade de:

> Considerar a necessidade de melhorar a qualidade da educação desenvolvida na rede municipal de ensino; Considerar a responsabilidade do Município por promover a formação continuada e a capacitação dos profissionais da educação; Considerar o impacto da formação continuada na efetivação do direito de aprender de cada aluno; Considerar a necessidade de desenvolver pesquisas no cotidiano escolar, contemplando também a intervenção pedagógica, demandada em função dos resultados obtidos e da necessidade de melhorar a qualidade de ensino; Considerar, ainda, a necessidade de execução das ações dos programas e projetos, na qual serão utilizadas diferentes estratégias, dentre elas a organização em núcleos voltados para estudos, pesquisa e intervenção no cotidiano escolar, com base nos temas específicos. (UBERLÂNDIA, INSTRUÇÃO NORMATIVA SME, 04/2013).

Assim, o CEMEPE se tornou o maior centro de estudos educacionais da região do triângulo mineiro, sendo referência para municípios vizinhos, e Polo da Universidade Aberta instituído pelo Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006, voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior do país. O CEMEPE, ainda, desenvolveu o PNAIC- Programa Nacional de alfabetização na Idade Certa e continua sediando os cursos para professore/as e pedagogos/as da Rede Pública Municipal de Uberlândia[1]. Nesse contexto, é importante ressaltar que o decreto 14.035/2013, tratou também, da organização do trabalho do CEMEPE, por meio de Núcleos Interdisciplinares de Estudos e Intervenção Pedagógica, com a finalidade de fomentar a formação contínua e em serviço com os/as profissionais da educação, contemplando formação "in loco", no CEMEPE, na Universidade Federal de Uberlândia e em outros espaços formativos. Esse processo, também, fortaleceu as indagações sobre a formação dos/as formadores/as de professores/as e pedagogos/as. Esses Núcleos estavam ancorados até o ano de 2016 em princípios e diretrizes da Política Pública de Formação com os/as profissionais da educação: unicidade entre teoria e prática; articulação entre pesquisa, ensino e formação; inclusão das demandas e necessidades dos/as alunos/as e docentes na formação contínua; organização e desenvolvimento com

1 Para ampliar informações, consultar: www.uberlandia.mg.gov.br.

os/as profissionais da educação de estudos, pesquisa, formação e intervenção pedagógica.

Dos diversos temas debatidos nos encontros de formação com os/as profissionais da educação, a avaliação escolar foi a mais discutida, onde se verificou a necessidade de ampliação das discussões, a partir da preocupação acerca dessa temática no cotidiano escolar. Neste sentido, no ano de 2015, aconteceu o II seminário internacional de avaliação juntamente com o I seminário de avaliação da rede municipal de educação de Uberlândia (II SIAVA e I SIMAVA). Os objetivos desses seminários foram promover discussões por meio de palestras, a fim de produzir subsídios teóricos e práticos para problematizar e compreender a avaliação educacional. Outra finalidade que o Seminário propôs foi colocar em debate as questões acerca dessa temática, desde as políticas públicas de educação no âmbito municipal, estadual e federal à organização e concretização do trabalho pedagógico na realidade escolar. A Secretaria Municipal de Educação, em 2013, iniciou o processo de implementação da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender (Lei 11.444/13). Essa Rede visava construção coletiva de ações vinculadas ao enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada estudante e melhoria dos índices de desenvolvimento educacional associados à qualidade referenciada socialmente (UBERLÂNDIA, 2013).

Nesse contexto, o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE procurou potencializar reflexões e estudos e, ao mesmo tempo, balizar e implementar intervenções pedagógicas construídas com a Rede Pública Municipal de Ensino. Nessa perspectiva, em 2014, foi instituído o Grupo de Estudos em Avaliação, em parceria com a UFU, com o objetivo de se tornar um espaço de estudos e discussões sobre processos de avaliação, referencial de orientação para a prática e intervenção pedagógica[2] dos/as professores/as. A partir dessa iniciativa, a Rede Pública de Ensino de Uberlândia construiu condições para realizar o seu I Seminário de Avaliação da Rede Municipal de Educação de Uberlândia com a finalidade de criar um espaço mais amplo de discussão e crítica sobre modalidades, concepções, metodologias de avaliação e o papel que esta desempenha na compreensão das relações entre a escola e a sociedade[3].

A partir das experiências positivas do Seminário (II SIAVA e I SIMAVA), outras iniciativas foram surgindo. Ocorreram a consolidação e a expansão do grupo de estudo, criado em 2014. Já em agosto de 2015, o referente grupo de estudo, no qual a pesquisadora esteve presente, intitulado Grupo Formal em Avaliação Educacional UFU/CEMEPE, manteve sua constituição com as professoras universitárias e alunos/as, oriundos/as do GEPAE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional/Universidade Federal de Uberlândia. Contou ainda com a participação de 12 professores/as formadores/as do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz. O objetivo inicial desse grupo de estudo foi de fomentar novas discussões sobre o tema e construir com os/

2 Consultar: www.uberlandia.mg.gov.br.

3 Informações disponíveis em: < http://siava.ntecemepe.com>. Acesso em: 01 de set 2018.

as professores/as formadores/as subsídios efetivos para novas intervenções.

Tendo em vista o exposto, para orientar a produção e análise de dados sobre a experiência relativa ao Grupo de Estudo Formal em Avaliação escolar GEPAE/UFU/CEMEPE estabelecem-se as questões do estudo: Quais são os significados do Grupo de Estudo Formal em Avaliação educacional GEPAE/UFU/CEMEPE para/na formação de professores/as e pedagogos/as com a responsabilidade de desenvolver formação continuada em avaliação escolar para profissionais da educação infantil e ensino fundamental?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Contribuir para a reflexão sobre formação em avaliação escolar de professores/as e pedagogos/as formadores/as, por meio de Grupo de Estudo, destacando teorias e práticas sobre avaliação e seus significados para o direito de aprender.

Objetivos Específicos

1. Identificar e analisar as concepções e instrumentos avaliativos estudados e referendados pelo grupo de estudo sobre avaliação escolar.

2. Identificar e analisar a metodologia de trabalho formativo do Grupo e seus significados para/na formação dos/as docente e pedagogos/as.

3. Identificar e analisar os impactos da formação desenvolvida por formadores/as, que participaram do Grupo de Estudo, na redação dos Planos de Formação “in loco” das escolas que apresentaram demandas para o referido Grupo.

4. Identificar e analisar os impactos da formação contínua de docentes e Analistas Pedagógicos/Pedagogos/as, desenvolvida pelos membros do Grupo de Estudo, no texto escrito pela unidade escolar denominado Projeto Político Pedagógico-PPP.

METODOLOGIA

Considerando os objetivos e questões de estudo, optou-se por utilizar o enfoque qualitativo de pesquisa, contemplando revisão de literatura e pesquisa documental. “A pesquisa documental pode se constituí numa técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, seja, complementado as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um problema ou tema.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). O uso dos documentos como fonte de pesquisa é deveras importante, pois a quantidade de elementos advindos dessas fontes valida sua consideração nas Ciências Humanas e permitirá a compreensão de dados cuja abrangência precisa de informações que envolveram a realidade sociocultural das demandas formativas.

De acordo com Cellard (2008), a análise documental é precedida por uma análise

preliminar, e deve respeitar cinco aspectos: o contexto, a autenticidade, a natureza, os autores e seus conceitos chave e a lógica interna do texto. Adotamos essa perspectiva de análise, e tomamos como fontes, documentos produzidos no período de existência do Grupo de Estudo Formal em Avaliação Educacional, 2015 a 2016:

1. Documentos alocados no DROPBOX[4] sobre atividades desenvolvidas pelos membros do Grupo, documentos produzidos pelo Grupo e mapeamento das demandas formativas.
2. Resenha e ajuda memória alocada em arquivos de Word.
3. Portfólio elaborado pela formadora-pesquisadora.
4. Registros dos estudos autônomos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ato de avaliar é uma ação extremamente complexa, pois envolve mudança de atitude do/a avaliador/a, e deve ser entendida como uma atividade, cuja responsabilidade não é pura e simplesmente do/a professor/a, mas de todos/as que integram o processo educacional.

> A avaliação deve possuir um caráter social, envolvendo seleção e classificação, bem como uma dimensão pedagógica ou formativa, que deve se dar ao longo de todo o processo de aprendizagem. Para efeitos didáticos, a avaliação pode ser dividida em três momentos distintos, ou seja, antes, durante e depois do ensino (BASSANI & BEHAR, 2009, p.23).

Nesse processo, o registro das observações sobre cada criança e sobre o grupo será um valioso instrumento para ancorar o processo avaliativo. O/a professor/a poderá documentar os aspectos referentes ao desenvolvimento de cada aluno/a, sendo recomendável que o/a professor/a atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas. Deve-se levar em consideração que, por um lado, há diversidade de respostas possíveis a serem apresentadas pelas crianças e, por outro lado, essas respostas estão frequentemente sujeitas a alterações, tendo em vista não só a forma como as crianças se sentem e pensam, mas a natureza do conhecimento.

Nesse sentido, a avaliação deve servir para uma mudança da prática pedagógica da escola.

> A escola deve mudar sua prática pedagógica no quem se refere às atividades de avaliação escolar. Deve-se tirar essa ideia de que a avaliação é um exercício de coação da escola como obrigação. Do professor como a autoridade máxima e que estar na sala de aula é um desprazer. É preciso então, rever os paradigmas da avaliação do desempenho escolar, bem como da educação como um todo, para que a aprendizagem do aluno possa ir para além da sala de aula. O ato de avaliar é essencialmente interpretativo:

4 DROPBOX é uma plataforma de colaboração global, na qual arquivos, pastas e documentos são criados, acessados e compartilhados (www.dropbox.com).

há uma troca de mensagens entre quem avalia e quem está sendo avaliado. (HOFFMANN, 2010, p.78).

Percebe-se que a avaliação tem uma dimensão pedagógica e política. No art. 6º dos Referenciais Teóricos produzidos pelo MEC, as propostas pedagógicas de Educação Infantil, por exemplo, devem respeitar os princípios: éticos, políticos e estéticos, cumprindo assim plenamente sua função sociopolítica e pedagógica descrita no art. 7º:

> I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009).

É importante destacar que a avaliação não pode ter um caráter punitivo, mas uma oportunidade de interação entre professor/a e aluno/a de modo que as chances para a aprendizagem se tornem possíveis através da construção mútua.

> A perspectiva construtivista sócio interacionista propõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ela parte do princípio de que o aluno não é um simples acumulador de informações, ou seja, um mero receptor-repetidor. Ele é o construtor do próprio conhecimento. Essa construção se dá com a mediação do professor, numa ação do aluno que estabelece a relação entre suas concepções prévias e o objeto do conhecimento proposto pela escola. Assim, fica claro que a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor. Por isso dizemos que cabe a este o papel de catalisador do processo de aprendizagem. (MORETTO, 2008, p. 87).

Desta forma, faz-se necessário que professores/as construam processos formativos junto a seus alunos/as e que possam ter formações que contribuam para a reflexão de suas práticas, e que estas venham ao encontro de produções coletivas do conhecimento, e assim ocorra de fato a aprendizagem.

Nesse contexto, no que se refere à formação docente, é importante ressaltar que deve ocorrer de forma contínua para fundamentar e orientar a prática pedagógica e possibilitar a elaboração de novas teorias. Pelo que se observa, a avaliação escolar envolve vários aspectos e exige um processo formativo que requer a clareza de tipo de sociedade e educação se deseja construir; de proposta pedagógica e de ensino- aprendizagem, para que a sua função não seja somente medir conhecimentos, se é que os conhecimentos podem ser medidos. Por conseguinte, é fundamental refletir sobre a formação docente.

> Consideram a necessidade da aprendizagem continuada, entretanto autor

> enfatiza que isso não deve ser uma obrigação, alertando para o consumismo de cursos que: "[...] caracteriza o atual mercado da formação" sempre alimentado por um sentimento de desatualização" dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo [...]". Essas redes seriam de trocas de experiências e estudos embasando as práticas de formação e as ações profissionais. (NÓVOA, 2010, p. 23).

Nesse contexto, a formação continuada do/as educadores/as com foco sobre experiências e estudos sobre questões do cotidiano escolar se torna muito relevante para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Esse processo envolve, por exemplo, a reflexão acerca das teorias e práticas dos/as educador/as sobre avaliação.

Contudo, devem-se considerar,

> Diferentemente das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores. (VAILLANT, MARCELO, 2012, p. 196).

Dessa forma, os cursos de formação docente devem incluir o estudo das práticas vivenciadas nas salas de aula. Refletir sobre proposta de avaliação referenciada nas demandas e necessidades do/a aluno/a. Deve haver mudanças metodológicas e filosóficas que contribuam para alterar concepções predominantes de educação e avaliação. Isso porque para desenvolver avaliação como processo integrante do ensinar e aprender, na perspectiva da escola democrática e inclusiva, é preciso entendê-la a partir de vários pontos de vista e da reflexão sobre o ensino, aprendizagem, avaliação escolar e formação docente. Os desafios são muitos, mas não se podem cruzar os braços diante de um assunto tão sério: avaliação escolar e formação de formadores/as em avaliação escolar. Há necessidade de um paradigma emergente, que busque os interesses da coletividade e o contexto avaliativo. Precisamos abdicar desta avaliação que apresenta um modelo descontextualizado, autoritário, classificatório e que rejeita aspectos do humano, por exemplo, emocional, resultando num distanciamento do professor/a e do/a aluno/a e em processos de medição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificamos que a utilização do Grupo de Estudo em Avaliação escolar/GEPAE/UFU/CEMEPE na formação continuada e em serviço é uma estratégia favorável ao fomento da autonomia dos/as participantes. Os encontros quinzenais favoreceram e ofereceram suporte aos estudos autônomos desenvolvidos pelos/as participantes do referido Grupo. Estes estudos tiveram como aporte teórico autores/as como Jussara Hoffman (2012), Madalena Freire (1996), José Carlos de Freitas (2007), Benigna Villas Boas (1993), Pedro Vasco Moretto (2010) e Domingos Fernandes (2005).

O resultado das análises do conjunto de resenhas e ajuda memória mostrou que

definições sobre o processo formativo era precedido de diálogo. A ajuda memória contém a interlocução entre as professoras da Universidade Federal de Uberlândia com os membros do CEMEPE, construída a partir das inquietações do grupo. Essas interlocuções contemplaram aspectos metodológicos, cronograma de trabalho e escolha de obra para estudo, durante três meses, com vistas à definição do suporte teórico-metodológico para as diversas atividades desenvolvidas, entre elas os seminários temáticos.

Nesse processo, foram utilizados vídeos, exposições, seminários temáticos e a dinâmica "enrola-desenrola" com a escolha e reflexão sobre trechos de textos, visando auxiliar a compreensão da realidade escolar e possíveis intervenções. Além dos estudos autônomos, fez parte da formação dos membros do grupo de estudo, o levantamento das demandas formativas das escolas sobre o tema avaliação. Como mostrou a análise, esse levantamento impactou o desenho das formações e favoreceu a aproximação dos processos formativos dos problemas relativos à avaliação presentes no cotidiano escolar.

Outra observação refere-se ao fato de que o referido grupo incluiu na formação dos/as formadores/as do CEMEPE a revisão bibliográfica, como parte inerente ao processo formativo. Essa estratégia favoreceu o conhecimento da produção de autores/as antes não estudados/as e a realização das formações com aportes teórico- metodológicos amplos e complexos, os quais auxiliaram no estudo da realidade do cotidiano escolar e, assim, teve-se melhor condição de compreender as dificuldades enfrentadas pelas escolas no que se refere avaliação escolar.

Tendo em vista o exposto, é possível reafirmar que os resultados indicam a importância do Grupo de estudo como espaço e estratégia diversificada de formação de formadores/as; formação esta vinculada aos problemas identificados no cotidiano escolar sobre avaliação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos assim que, a utilização do Grupo Formal de Estudo em Avaliação escolar-GEPAE/UFU/CEMEPE na formação continuada e em serviço é uma estratégia favorável ao fomento da autonomia dos/as participantes. Os encontros quinzenais favoreceram e ofereceram suporte aos estudos autônomos desenvolvidos pelos/as participantes do referido Grupo.

Nesse processo, foram utilizados vídeos, exposições, seminários temáticos e a dinâmica "enrola-desenrola" com a escolha e reflexão sobre trechos de textos, visando auxiliar a compreensão da realidade escolar e possíveis intervenções.

Outra observação refere-se ao fato de que o referido grupo incluiu na formação dos/as formadores/as do CEMEPE a revisão bibliográfica, como parte inerente ao processo formativo. Essa estratégia favoreceu o conhecimento da produção de autores/as antes não estudados/as e a realização das formações com aportes teórico- metodológicos amplos e

complexos, os quais auxiliaram no estudo da realidade do cotidiano escolar e, assim, teve-se melhor condição de compreender as dificuldades enfrentadas pelas escolas no que se refere avaliação escolar.

Observou-se ainda que o Grupo de Estudo e os movimentos formativos realizados que as estratégias/procedimentos utilizadas no percurso do estudo foram exemplos de avaliação formativa, pois os estudos autônomos, as discussões coletivas, as inferências realizadas nas escolas, os vídeos, seminários, os textos, articularam os conhecimentos sobre a temática de forma que consolidaram os saberes políticos, sociais e conceituais, sobre a perspectiva da avaliação emancipatória.

Sobre as ações formativas em torno da atualização e da reescrita do PPP, as análises mostraram concepções e procedimentos referendados por ações e processos de participação emancipatórias, legitimados por debates sobre o cotidiano escolar e sobre o tipo de estudante que se quer formar. Porém, foram evidenciadas contradições e a necessidade de continuar a reflexão coletiva sobre os tipos e procedimentos em avaliação escolar. Indícios de mudanças na avaliação no sentido de concebê-la como processo formativo convivendo com elementos da avaliação excludente, não dialógico e tradicional.

Parcela de professores e professoras tem criticado os processos de formação continuada e em serviço, distanciados do cotidiano da sala de aula, por não conseguir dar significado às formações das quais participam, porque essas formações não os/as consideram como protagonistas, sendo que formação profissional envolve consentimentos e reposicionamentos. O estudo então nos possibilitou interpretar que outros fatores podem estar ligados à falta de motivação para estudos mais densos dentro das escolas, podendo ser um deles a ausência de processos ligados à identidade do/a professor/a ou ainda a outras formas de motivação, tendo ainda como empecilho a dinâmica intensa do tempo e do espaço escolar. Diante do estudo e das perguntas motivadoras no início do trabalho observou-se que é necessário pensar em novas formas de avaliação escolar que envolva mais pessoas no trabalho e nas discussões e tomadas de decisão. Sem desprezar os espaços já conquistados. A concepção, tipos e procedimentos em avaliação, bem como o entendimento da lógica emancipatória e da lógica classificatória precisam ser reconhecidas pela comunidade escolar, de forma que possa ter consciência sobre o reforço da exclusão decorrente de práticas tradicionais e o reflexo delas sobre a não aprendizagem, evasão e reprovação.

Desta forma, o colegiado e as assembleias escolares podem ser instrumentos importantes de gestão democrática e caminho para se trabalhar a lógica emancipatória, em que todos/as os/as envolvidos/as possam discutir os problemas e levantar soluções para melhor enfrentar o cotidiano escolar, precisando a rede usufruir deste momento de avaliação para as aprendizagens. Por isso, é preciso lembrar que é necessário refletir o que seja ensinar e aprender, para pensar em avaliação. Em relação à nossa prática, precisamos estar atentos ao fato de que tal mudança não se reduz a trocar métodos, técnicas, ou

materiais didáticos. A questão fundamental que enfrentamos é a de estabelecer uma relação diferente com o conhecimento, com o/a estudante e com a sociedade. Estamos, portanto, falando não apenas de mudanças metodológicas, mas de mudanças de paradigmas, de filosofia, e estas, também, não são apenas pedagógicas.

Especificamente, na gestão de 2013 a 2016, ocorreram tentativas de ações formativas vinculadas às demandas e necessidades formativas dos profissionais da educação e dos estudantes, visto que o Movimento Permanente de Reorientação Curricular como política de formação de estudantes e profissionais da educação possibilitou à Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia realizar processos dialógicos com a comunidade interna e externa. Principalmente através da escuta ativa e das rodas de conversa, visitas da secretária e assessores nas unidades escolares, das ações do colegiado nos polos, dos projetos já mencionados, dentre outras estratégias.

Com base nas reflexões decorrentes do processo investigativo, propomos a continuidade das ações formativas por meio da criação do BLOG sobre avaliação educacional vinculado ao Projeto Político Pedagógico. Assim, o referido blog está estruturado por textos (artigos, teses e trechos) de diversos/as autores/as de Uberlândia. No referido blog é possível postar outros textos, comentários, dúvidas e sugestões, pois o blog será é uma produção coletiva, e os/as professores/as de toda a rede podem alocar posts e demais materiais formativos. Este recurso está sendo utilizado desde agosto de 2019, pois as escolas municipais estão reescrevendo seus PPPs e a facilidade dos textos alocados, através dos subsídios dados anteriormente, possui o passo a passo e podem ser acessados por todos/as: https://avaliacaoescolardarmpeuberlandia.blogspot.com.

Portanto, este canal de comunicação, leitura e estudo pode ser referência formativa para estes profissionais e poderá contribuir para outras pesquisas de campo, pois novos resultados destes estudos precisam reverberar em diferentes perspectivas de aprendizagem e para a superação da exclusão e do controle social por meio da avaliação escolar.

REFERÊNCIAS

BASSANI, P. S., & Behar, P. A. Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais. In:P. A. Behar (Org.). **Modelos pedagógicos em educação** à **distância***.* Porto Alegre, RS: Artmed. 2009. p. 93-113.

CELLARD, *A.* A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra**? Reflexão sobre a avaliação e o fracasso escola**r**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERNANDES, Domingos. **Para uma** ênfase **na avaliação formativa alternativa**. Editorial. Educação e Matemática, 81, 2005. Disponível em. Acesso em 01 nov. 2018.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avalia**r: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

FREIRE, Madalena. **Observação – Registro- Reflexão:** Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995. Série Seminários.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, Seriação e Avaliação** – confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2007.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, A. A escola o que é da escola. - Entrevista com António Nóvoa. **Revista Escola Gestão Educacional.** São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010

UBERLÂNDIA. Instrução Normativa. SME, 04/2014 **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <www.uberlandia.mg.gov.br.>, Acesso em: 01 dez 2016.

UBERLÂNDIA. Lei 11.444, de 24 de julho de 2013. Institui a Rede Pública Municipal pelo direito de ensinar e de aprender no município de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município,** 26 de jul. 2013. Disponível em: Acesso em: 01 nov. 2018.

________.Instrução Normativa. **Diário Oficial do Município**. SME, 14035/2013. Disponíveis em: < http://siava.ntecemepe.com>. Acesso em: 01 set 2018.

________. Decreto Municipal 5800/2006. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <www. uberlandia.mg.gov.br.>, Acesso em: 01 mar 2021.

VAILLANT, D. : MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VILLAS BOAS, B.M. de F. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. Tese de Doutorado, Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, universidade Estadual de Campinas-SP: 1993.

CAPÍTULO 13

PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL EM ANÁLISE

Data de aceite: 01/03/2022

Iza Cristina Prado da Luz
UFPA

RESUMO: Este trabalho consiste em análise referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O objetivo é analisar o Pnaic, no que se refere à formação continuada de professores, com base na legislação educacional. Em um primeiro momento será apresentada análise referente ao Pnaic no bojo da política de formação continuada de professores, sob a perspectiva da legislação educacional como Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e Decreto nº 6. 094, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e, em seguida este programa será analisado no âmbito da legislação mais diretamente relacionada a este programa, como, a portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o Pnaic, a Portaria nº1.458 de 2012 que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do programa; a Portaria nº 90 de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais participantes da formação continuada de professores alfabetizadores e a Lei nº 12.801 de 2013 que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pnaic e, por último serão apresentadas conclusões. Esta análise reafirma uma política de formação continuada de professores da educação básica vinculada à busca por melhores resultados educacionais nas avaliações em larga escala, subsidiada pela legislação educacional mais ampla e a relacionada a este programa.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Formação de professores; Legislação Educacional.

ABSTRACT: This work consists of an analysis regarding the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), which aims to teach all children up to eight years of age, at the end of the 3rd year of elementary school, to read and write. The objective is to analyze the Pnaic, with regard to the continuing education of teachers, based on educational legislation. At first, an analysis will be presented regarding the Pnaic in the context of the policy of continuing teacher education, from the perspective of educational legislation such as Law No. 6. 094, of April 24, 2007, which provides for the implementation of the All for Education Commitment Goals Plan, and then this program will be analyzed within the scope of legislation more directly related to this program, such as Ordinance No. 867 of 4 of July 2012, establishing the Pnaic, Ordinance No. 1458 of 2012, which defines categories and parameters for granting study and research grants within the scope of the program; Ordinance No. 90 of 2013, which defines the maximum amount of scholarships for professionals participating in the continuing education of literacy teachers and Law No. Finally, conclusions will be presented.

This analysis reaffirms a policy of continuing education for basic education teachers linked to the search for better educational results in large-scale assessments, supported by broader educational legislation and that related to this program.
KEYWORDS: Educational Policies; Teacher training; Educational Legislation.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em análise referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa do MEC, que se configura como um compromisso assumido entre o governo federal, estadual e municipal que pretende alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. No âmbito da legislação educacional mais ampla destaca-se que este compromisso é firmado via Decreto nº 6. 094, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

De acordo com o Manual do Pacto (2012), as ações do Pnaic se apoiam em quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e, gestão, controle social e mobilização. No entanto, tem como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, sendo estes os que atuam em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e professores de classes multisseriadas. O referido programa governamental tem como principais referências o Programa pela Alfabetização na Idade Certa (Paic) e o Programa Pró-Letramento.

No que se refere à legislação educacional que trata da relação entre a formação continuada de professores e melhoria da educação básica, sobretudo, a alfabetização na Idade Certa se destaca o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante principalmente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB).

A referida análise visa trazer para discussão o Pnaic como parte da política educacional consolidada nos anos 2000, no que se refere à sua repercussão na formação continuada e no trabalho docente, com base na problemática de implementação de programas governamentais de formação continuada de professores da educação básica, vistos como estratégicos para a melhoria dos resultados educacionais nas avaliações em larga escala.

Para a análise do Pnaic no contexto atual da educação brasileira se recorrerá a documentos e legislação realacionados ao referido programa governamental como: o Manual do Pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece (2012); a portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o Pnaic; a portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que define categorias para a concessão

de bolsas de estudo e pesquisa e a medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012, convertida em lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013 que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados, dentre outros.

Em um primeiro momento será analisada a legislação educacional mais ampla e seus desdobramentos para a implementação do Pnaic, em seguida este programa governamental será analisado no contexto da política de formação de professores e de atuação profissional, sob a perspectiva da legislação educacional referente ao Pnaic e, por último serão apresentadas conclusões.

Esta constitui uma análise referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado em 2012, voltado para a formação de professores em vista da melhoria dos resultados educacionais nas avaliações em larga escala que pretende motivar outras discussões no campo das políticas educacionais, sobretudo, no que se refere à formação continuada de professores da educação básica.

O PNAIC E A PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: PARÂMETROS PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do governo federal, no âmbito do MEC que, de acordo com o documento Manual do Pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece, "é um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, p.11, 2012)".

O Pnaic está inserido na política educacional em voga implementada na década de 1990 e retomada nos anos 2000 que trata a relação formação, trabalho docente e avaliação como estratégica para atingir melhores resultados educacionais nas avaliações em larga escala, como é o caso da Prova Brasil[1], da Provinha Brasil[2] e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), esta última aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas, se configurando como uma avaliação nacional anual para verificar o percurso de aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto educacional é relevante destacar que a formação e a atuação docente são consideradas pelo governo federal aspectos estratégicos no alcance da qualidade do ensino, o que tem contribuido para a responsabilização do professor pelos resultados nas avaliações em larga escala, apontada por autores como Santos (2008),

1 A Prova Brasil compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e avalia os estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e é aplicada aos estudantes do 5º ano (4ª série) do ensino fundamental, bem como fornece resultados que são também utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).
2 A Provinha Brasil avalia estudantes do 2º ano (1ª série) do ensino fundamental.

Scheibe (2010), Oliveira (2004), Freitas (2007), Freitas (2014), dentre outros.

Em contrapartida, o processo de avaliação da educação básica está centrado em instrumentos de avaliação, tais como o SAEB, a Provinha Brasil, IDEB e a ANA que fragilizam o trabalho docente, no sentido de promover a competitividade entre as escolas na busca por melhores resultados sem considerar as condições de trabalho em que estão inseridos professores e estudantes.

Em relação ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no campo da política educacional, no que se refere à legislação educacional, teve sua origem marcada pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que no art. 1º é definido como conjugação de esforços da União, Estados, Distrito Federal, municípios, famílias e comunidade destinados à melhoria da qualidade da educação básica e sua implementação reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) aprovado mediante a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, no art.2º, incisos I que trata da erradicação do analfabetismo e o IV que se refere à melhoria da qualidade da educação e, mais diretamente, na meta 5 que visa alfabetizar todas as crianças até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental e respectivas estratégias.

No entanto, ressalta-se que um programa de eliminação do analfabetismo implementado pelo Estado do Ceará, em 2007, intitulado de Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Pró-Letramento [3] também nortearam o lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (REVISTA EDUCAÇÃO, maio, 2013).

Nesta análise, frisa-se, com base em Martins (2016), que alinhada à perspectiva da Conferência Mundial de Educação, em Jontiem na Tailândia, em 1990 e do Fórum Mundial de Educação, em Dakar no Senegal, em 2000, o movimento Todos pela Educação, criado em 2005 e composto basicamente por um grupo de empresários lançou o projeto Compromisso Todos pela Educação em 2006, que inspirou o lançamento por parte do Ministério da Educação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e do Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Nesse contexto educacional, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 24 de abril de 2007, simultaneamente, ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, promulgado pelo Decreto nº 6.094/2007. O PDE condicionou a transferência de recursos financeiros e a assistência técnica à assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelos estados, municípios e Distrito Federal.

---

3 O Pró-Letramento, um programa governamental, implementado em 2005, de formação continuada à distância, na modalidade semipresencial, e em serviço de professores das séries iniciais do ensino fundamental, que atuam na rede pública de ensino, com o objetivo de favorecer a melhoria do desempenho escolar de estudantes nas áreas de leitura/escrita e matemática. O programa é realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação, mediante ao Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2007).

Sendo que, após a "adesão" dos estados e municípios ao PDE, estes precisam elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR) que os vinculam aos programas do governo federal.

Em 2007, também foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) pelo MEC/ INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes, tal como é apresentado no Decreto nº 6.094/2007, no artigo 3º:

> Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da educação Básica –ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Como se pode observar no artigo 3º e no parágrafo único[4] deste decreto, o IDEB consiste em um importante instrumento de verificação de metas e amplamente alinhado a perspectiva de mensuração dos resultados educacionais via avaliação em larga escala.

Krawczyk (2008) analisa o IDEB como um instrumento de avaliação que atende uma tendência internacional de sobrevalorização da avaliação como estratégia emergencial para a melhoria dos indicadores educacionais no plano internacional, ressaltando também a influência do grupo empresarial Todos pela Educação no lançamento do PDE e do IDEB.

No que se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº13.005/ 2014 é importante analisar a meta 5 que consiste em "alfabetizar todas as crianças , no máximo, até o final do 3º(terceiro) ano do ensino fundamental" que está mais diretamente relacionada ao Pnaic, considerando também as estratégias 5.1, 5.2 e 5.6.

Nesta análise destaca-se, com base em Martins (2016), que a meta 5 do PNE está também estreitamente vinculada a meta 2 do movimento Todos pela Educação (TPE), que estabelece que toda criança deverá ser alfabetizada até os 8 anos de idade. De acordo com esta autora, este movimento, o Todos pela Educação (TPE), denominado de aliança composta por sociedade civil, iniciativa privada e por organizações sociais vinculadas à educação, que visa incidir em políticas públicas para a educação básica brasileira, em prol da qualidade da educação lançou 5 metas[5] verificáveis e mensuráveis, sendo que a meta 2 é a que melhor traduz a influência deste movimento na implementação do Pnaic.

Em relação às estratégias da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) é importante destacar as seguintes:

> 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com o apoio pedagógico específico, a fim de garantir a

4 No parágrafo único do art. 3º do Decreto nº 6.094/2007 "O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso".

5 Martins (2016) analisa o TPE e apresenta as 5 (cinco) metas do movimento Todos pela Educação (TPE): "Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; Meta 4: Todo jovem com o ensino médio concluído até os 19 anos e Meta 5: investimento em educação ampliado e bem gerido"(p. 13).

> alfabetização plena de todas as crianças;
>
> 5.2) instituir instrumentos de avaliação periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
>
> (...)
>
> 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças , com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
>
> (...) (BRASIL, 2014, p.6).

Nas estratégias para o alcance da meta 5 também observa-se a estreita relação entre a formação continuada de professores, avaliação educacional e trabalho docente, no sentido de promover a melhoria dos resultados educacionais, sobretudo de alfabetização dos estudantes até o 3º ano do ensino fundamental, sem a garantia da melhoria das condições de trabalho e formação continuada para os professores.

Com base nesse contexto educacional em que está inserido o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no que se refere à análise da formação continuada de professores no âmbito da legislação educacional mais ampla é que se pretende analisar este programa no âmbito da legislação específica.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO DO PNAIC

No campo da legislação do Pnaic, registra-se que este programa é subsidiado por vasta legislação como a portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 que institui este programa; a portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que define categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pnaic; a portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor das bolsas dos participantes da formação continuada do Pnaic e, a medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012 que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pnaic, convertida em Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013, dentre outras. Destaca-se também nesta análise que as portarias nº 867/2012, 1.458/2012 e 90/2013 foram alteradas pela portaria nº 1.094 de 30 de setembro de 2016. No entanto, neste trabalho não serão realizadas análises comparativas entre as portarias originais e as portarias com alterações, somente serão analisados alguns aspectos das portarias modificadas e em vigor.

Na portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 é relevante destacar três dos objetivos do Pnaic elencados no artigo 5º:

> I-garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; III melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e IV- contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

Os incisos I, III e IV ressaltados da portaria nº 867/2012 permitem que se observe a ênfase atribuída às áreas de conhecimento Língua Portuguesa e Matemática, tornando secundárias as demais áreas de conhecimento também importantes para a escolarização das crianças nesta idade de 8 anos.

Freitas (2012) ao analisar o controle dos reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, alerta para as conseqüências dessa intervenção, sendo relevante destacar as seguintes: estreitamento curricular; competição entre profissionais e escolas; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para testes; fraudes e precarização da formação do professor, dentre outras.

Com base na análise deste autor, esta ênfase em Língua Portuguesa e matemática, além de, limitar o campo de conhecimentos dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental retira a autonomia dos professores, tendo em vista que, os pressiona a trabalhar intensivamente as áreas do conhecimento que serão avaliadas, para conseguir alcançar os resultados educacionais pretendidos nas avaliações de larga escala.

Esta perspectiva de retirada de autonomia dos professores presente na portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 não é coerente com o que é estabelecido no Manual do Pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece (2012), que prever uma avaliação nacional que deve ser permanente, formativa e com a garantia de autonomia para o professor para elaborar instrumentos de avaliação e registro de aprendizagem.

No que se refere às ações previstas para o Pnaic, elas compreendem os seguintes eixos apresentados no artigo 6º da portaria nº 867/2012: I- formação continuada ; II- materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III- avaliação e IV- gestão, controle e mobilização social.

De acordo com o Manual do Pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece (2012), as ações do Pnaic se constituem em um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizado pelo MEC que visa contribuir com a alfabetização e com o letramento, tendo a formação continuada de professores alfabetizadores como questão central.

A formação continuada de professores alfabetizadores consiste em curso presencial inspirado no programa Pró-Letramento que deve ser conduzido por orientadores de estudos, também professores da rede pública de ensino. No que se refere aos materiais didáticos e pedagógicos consistem em livros didáticos, obras pedagógicas complementares e dicionários de língua portuguesa distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD); jogos pedagógicos distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), obras de apoio pedagógico aos professores e tecnologias educacionais de apoio a alfabetização distribuídos por turmas de alfabetização e não por escolas. As avaliações, por sua vez, se constituem em avaliações processuais, realizadas continuamente pelo professor em relação aos seus alunos; na inserção, por parte dos professores, em um sistema informatizado, dos resultados da Provinha Brasil de cada estudante do 2º ano no início e no final do ano e na aplicação pelo Inep da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aos estudantes concluintes do 3º ano para aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo. Também são previstos critérios de premiação e reconhecimento de professores que alcançarem melhores resultados nas avaliações. E por último, a gestão, controle social e mobilização que consiste em um sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC para apoiar as redes estaduais e municipais de educação e assegurar a implementação de todas as etapas do Pnaic.

Como pode ser observado na portaria nº 867/2012, a questão da formação continuada de professores e avaliação aparecem como pontos estratégicos do referido programa, sendo subsidiadas pela distribuição de materiais didáticos e pedagógicos de apoio a alfabetização e por um sistema de monitoramento que assegure formação e atuação docente previstas pelo MEC.

Sobre a formação continuada de professores alfabetizadores a portaria nº 1.458/2012 é definida da seguinte forma:

> Art. 1° A Formação Continuada ofertada no âmbito do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será realizada preferencialmente em serviço, nas escolas com classes de alfabetização, e tem como objetivo apoiar os professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos a planejarem suas ações e adotarem estratégias didático-pedagógicas que permitam aos estudantes de 1° a 3° anos alcançarem os objetivos de aprendizagem estabelecidos para o Ciclo de Alfabetização. (NR) Redação dada pela Portaria n° 1.094 de 30 de setembro de 2016.

A partir da análise desta portaria se pode notar uma contradição, tendo em vista que, apesar de o MEC atribuir autonomia aos professores e coordenadores pedagógicos para adoção de estratégias didático-pedagógicas destinadas ao alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para o Ciclo de Alfabetização[6], como se observa nos documentos, legislação e na discussão disseminada sobre a política educacional são programas de formação continuada elaborados pelo MEC, que meramente, estimulam os professores a praticarem propostas pedagógicas que visam somente preparar os estudantes para alcançar um desempenho numericamente adequado na ANA e no IDEB, sem melhoria efetiva das condições de trabalho para professores e estudantes.

6 De acordo com o Manual do Pacto (2012), o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é referente a um tempo seqüencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, destinado à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e escrita e à ampliação das referências culturais dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento.

Conforme o artigo 2º da referida portaria esta formação continuada será ofertada em serviço, sendo constituída por momentos presenciais e por momentos mediados por tecnologias, como webconferências e minicursos on-line, e as desenvolvidas pelo professor em sala de aula, a partir de sequências didáticas acordados com orientadores de estudo e professores formadores.

Tal portaria reafirma a análise de que o programa Pró-Letramento configura-se como principal referência para o Pnaic, tendo em vista a realização de formação continuada constituída por momentos presenciais e de momentos mediados pelas tecnologias.

No entanto, conforme analisam Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2009), o Estado deve viabilizar a ampliação do acesso de escolas, professores e demais profissionais da educação aos ambientes e equipamentos tecnológicos, para que os professores contem com recursos tecnológicos na formação continuada e na escola de atuação profissional.

Com base no artigo 3º desta portaria ressalta-se também que a formação continuada ofertada pelas instituições de ensino superior (IES) ou centros de formação de professores instituídos pelas redes de ensino, será ministrada aos orientadores de estudo que deverão ministrar as formações dos professores alfabetizadores e dos coordenadores pedagógicos.

De acordo com a Portaria nº 1.458/2012, no artigo 10, os orientadores de estudo são escolhidos mediante seleção pública e transparente, tendo que apresentar dentre outros pré-requisitos, ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção e ter participado de programa de formação continuada de professores nos últimos três anos ou ser professor alfabetizador com resultados reconhecidos na escola e na rede de ensino de atuação profissional.

E no artigo 11, considera-se professor alfabetizador conforme esta portaria, o profissional cadastrado no Censo Escolar e que estar em efetivo exercício da função docente em turmas do 1º, 2º e 3º ano ou em turmas multisseriadas ou multietapa.

Na portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013, no artigo 1º, incisos I e III respectivamente, ficam definidos os valores de R$ 200,00 (duzentos Reais) para os professores alfabetizadores e de R$765,00 (setecentos e sessenta e cinco Reais) para os professores orientadores. Nesta análise, no entanto, ressalta-se que os professores deveriam contar com um plano de carreira e remuneração que subsidiasse a formação continuada desses profissionais, com a redução da carga horária de trabalho e com compensação salarial e, não a mera oferta de bolsa de estudo.

Neste artigo, apesar de a análise estar centrada na formação continuada dos professores alfabetizadores, compreende-se, concordando com Scheibe (2010), que a formação docente deve estar vinculada às melhores condições de trabalho, carreira e remuneração.

No que se refere à formação de professores, consiste em um curso presencial destinado aos professores alfabetizadores com duração de dois anos, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento que tem como proposta de

trabalho estudos e atividades práticas sendo conduzidos por professores orientadores (MANUAL DO PACTO, 2012).

Em relação à avaliação é preciso retomar o registro de que a partir de 2013, somada às avaliações nacionais que já são aplicadas aos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental ocorreu a aplicação de uma prova pelo Inep, semelhante à Provinha Brasil, apontada como fator determinante para a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), denominada a partir de 2014 de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

De acordo com o documento Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico (2013), a ANA envolve o uso de instrumentos variados que visam "aferir o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas" (INEP, p.7, 2013).

No entanto, o que se infere nesse momento é apenas a "pressão" por melhores resultados nas avaliações realizadas na escola, visando elevados índices de desempenho escolar dos estudantes nas avaliações nacionais, como na Provinha Brasil a na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

De acordo com Freitas (2014), as avaliações nacionais, no contexto das políticas educacionais, não têm sido relacionadas à melhoria das condições de trabalho e formação dos professores, mas à responsabilização desses profissionais pelos resultados educacionais.

No Brasil, em relação à avaliação da educação básica é preciso destacar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e a Provinha Brasil que seguem os parâmetros internacionais de avaliação, do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) um exame internacional que vem sendo coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um organismo internacional.

Esta forma de avaliação da educação básica é problemática, devido visar resultados mensuráveis, desconsiderando as condições materiais de escolas e professores, que não são as mesmas em todo o país, imprimindo uma conotação pouco efetiva aos processos avaliativos em larga escala.

Com base na análise referente à provável repercussão do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sobre a formação e trabalho docente é propício apresentar conclusões referentes aos impactos deste programa governamental, sem perder de vista a legislação educacional como norteadora da política de formação.

CONCLUSÕES

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), com base nesta análise da legislação educacional, documentos e referenciais teóricos representa a mais recente

estratégia do governo federal, que mais uma vez promove um programa de formação continuada de professores para melhorar os resultados educacionais nas avaliações de larga escala.

Em contrapartida, se pretende uma política de avaliação da educação básica que promova a participação efetiva, a autonomia e resultados destinados à intervenção para a melhoria da escola pública. Assim, torna-se latente a necessidade de reorientação da política educacional para a educação básica que priorize uma educação com qualidade social, entendida como acessível à maioria da população escolarizável e, pautada nos princípios de inclusão social e na constituição de pessoas críticas.

No que se refere à formação continuada de professores é preciso que se torne uma política de Estado e não de Governo, que se manifesta pela descontinuidade e pela tendência utilitarista, tendo em vista que está intimamente relacionada à busca de melhores resultados nas avaliações, por meio da mensuração de metas, nesta análise configurada como SAEB, IDEB, Provinha Brasil, ANA.

Nesta análise também defende-se que os professores contem com condições favoráveis para usufruir de seus processos de formação continuada e com garantia para uma atuação profissional consistente, tais como recursos materiais e humanos, tempo necessário para formação, jornada de trabalho reduzida, redução do número de estudantes por turma, dentre outros fatores.

Em termos gerais, esta é apenas uma análise preliminar referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e à legislação educacional que pretendeu motivar outras análises no campo das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012.

_____. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA: documento básico**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em 20/03/2014.

_____. Decreto nº 6. 094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 02/06/2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02/06/2017.

_____.Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: www.pacto.gov.br . Acesso em: 02/06/2017.

_____.Medida Provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências. Disponível em: www.pacto.gov.br . Acesso em: 02/06/2017.

_____. Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12801.htm. Acesso em: 02/06/2017.

_____. Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 02/06/2017.

_____. Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: www.pacto.gov.br .Acesso em: 02/06/2017.

FIDALGO, Nara L. R.; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria A. M.; FIDALGO, Nara L. R. (org.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação &Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial- 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026& lang=pt. Acesso em: 29 set. 2011.

______. PNE e formação de professores: contradições e desafios. Revista Retratos da Escola. Brasilia, v.8, n.15, p. 427-446, jul/dez, 2014. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 03/06/2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Sociedade & Educação**. Campinas, v.33, n.119, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000200004&lng=pt Acesso em: 20/12/2012.

GUERREIRO, Carmen. Ceará, o berço do Pacto. **Revista Educação**. Edição 193, maio, 2013. Disponível em: http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/ceara-o-berco-do-pacto-288360-1.asp. Acesso em: 28/01/2014.

KRAWCZYK, Nora. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 135, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742008000300011&lng= pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 dez. 2010.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política brasileira. 1. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, n. 89, 2004.

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação**. 22 ed. Belém: EDUFPA, 2008.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação**. Educação & Sociedade**, v. 31, n 112, 2010.

CAPÍTULO 14

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: PRÁTICA E TEORIZAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 07/01/2022

Darli Collares
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação (FACED), Departamento de Estudos Básicos (DEBAS)
Porto Alegre, Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/6336722057235238

RESUMO: O presente texto tem como referência a experiência docente no Ensino Fundamental e no Ensino Superior, no cotidiano da sala de aula da escola e da universidade, em turmas de disciplinas que abordam a importância do lúdico no desenvolvimento humano, oferecidas para cursos de licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo de caráter obrigatório no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Para desenvolvê-lo optou-se por uma organização que permita a quem o lê contextualizar (1) a experiência da autora em sua docência, tendo a pesquisa como método e as pessoas da turma como sujeitos ativos, simultaneamente, investigados e investigadores; (2) alguns conceitos que norteiam as propostas desenvolvidas, seus objetivos, princípios metodológicos, e teóricos que dão suporte às ações desenvolvidas; (3) a questão do lúdico na formação docente e, (4) alguns dos inúmeros resultados obtidos nesta ação investigativa e as múltiplas possibilidades de estudo, pesquisa e transformação no contexto escolar. O lúdico, muitas vezes, reduzido ao oferecimento de jogos e brincadeiras, constitui-se num aspecto imprescindível na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral de alguém. Na escola, esta abordagem impõe à docência um conhecimento interdisciplinar, construído a partir de um método de cooperação. Tendo esta perspectiva presente, a partir de estudos empreendidos sobre Paulo Freire e Jean Piaget, e o objetivo de destacar a complexidade do lúdico, a escrita deste texto será concluída enfocando a importância da reflexão e da teorização da prática, da participação efetiva de todos nas atividades e do respeito às singularidades, no exercício da docência, e suas implicações na transformação do contexto escolar.
PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; docência; cooperação; Jean Piaget e Paulo Freire.

PLAYFULNESS AND EDUCATION: PRACTICE AND TEACHING THEORIZATION

ABSTRACT: The present text has as reference the teaching experience in Elementary and Higher Education, in the daily life of the school and university classroom, in groups of subjects that address the importance of ludic in human development, offered for undergraduate courses at the University Federal of Rio Grande do Sul, being mandatory in the Licentiate Degree in Pedagogy. To develop it, we opted for an organization that allows those who read it to contextualize (1) the author’s experience in her teaching, having the research as a method and people in the class as active subjects, simultaneously investigated

and investigators; (2) some concepts that guide the developed proposals, their objectives, methodological and theoretical principles that support the developed actions; (3) the matter of ludic in teacher training and, (4) some of the numerous results obtained in this investigative action and the multiple possibilities for study, research and transformation in the school context. The ludic, often reduced to offering games and play, constitutes an essential aspect in the construction of knowledge and in the integral development of someone. At school, this approach imposes on teaching an interdisciplinary knowledge, built from a method of cooperation. With this perspective in mind, based on studies undertaken on Paulo Freire and Jean Piaget, and the aim of highlighting the complexity of ludic, the writing of this text will be concluded by focusing on the importance of reflection and theorization of practice, of the effective participation of all in the activities and in the respect for singularities, in the exercise of teaching, and its implications for the transformation of the school context.
KEYWORDS: Playfulness; teaching; cooperation; Jean Piaget and Paulo Freire.

1 I O ENCONTRO COM O LÚDICO

Para contextualizar as ideias a serem expostas neste texto, faz-se necessário iniciá-lo estabelecendo-se uma distinção entre a pesquisa tradicional e a pesquisa adotada como método de trabalho docente. Na primeira abordagem, temos formas de investigação no qual o objeto investigado está predefinido, com instrumentos, sujeitos e espaços-tempos delimitados. Na segunda abordagem, ao contrário, a investigação se estabelecerá no convívio permanente e contínuo entre docência e discência. Os sujeitos estarão sempre em movimento e os instrumentos de pesquisa se constituirão no decorrer dos acontecimentos. Os elementos possíveis de análise constituirão, por sua vez, o processo de construção da teorização docente. Os tempos-espaços de sua realização ultrapassam os tempos-espaços letivos, invadindo tempos futuros, retomando tempos passados, e acolhendo tempos-espaços presentes, inusitados. Na primeira abordagem, no modelo de pesquisa de domínio público, o docente (sujeito da ação) investe-se de uma pesquisa pontual, integrando ou não o planejamento definido, enquanto na segunda abordagem, a docência (resultado do movimento docente com seus discentes e seus pares, outros docentes) investe-se de curiosidade, rompendo com o planejamento estático e linear. Na primeira, há necessidade de dominar os procedimentos, coletar os dados e analisá-los a partir das hipóteses estabelecidas, podendo manter a ação docente sem alterações significativas. Na segunda abordagem, há necessidade de acolher o inusitado, construir segurança para trabalhar com as incertezas e rever continuamente suas hipóteses, o que implica transformação da ação docente, no qual o equilíbrio entre o conhecido e o desconhecido estabelece um jogo permanente de coordenação das ações (PIAGET, 1989).

A pesquisa assim pensada remete-nos ao que Freire (1996) chama de curiosidade epistemológica e Piaget (1978) de conceituação sobre a ação. Nesse movimento, o processo criativo vai sendo estruturado no decorrer do tempo e estruturando a própria

ação docente. Nele, 'dar voz e vez' implica conquistar 'voz e vez', pois não há interação sem interdependência das ações. Não é, portanto, qualquer ação ou qualquer pesquisa: trata-se de uma ação reflexiva e de uma pesquisa interacionista.

> Isto significa que o professor precisa lidar com cada momento da sala de aula como quem lida com as ideias num processo criativo: observar, pensar, selecionar, intervir, recuar, observar novamente, "olhar de fora", organizar, ouvir, refletir, propor, decidir, provocar, prosseguir etc. (COLLARES, 2003, p. 63).

Nesse processo, o Método Clínico de Piaget apresenta-se como alternativa privilegiada para o desenvolvimento dos estudos e investigações docentes, no movimento destacado por Piaget (2005, p.14) de participar da experiência na medida em que o docente [o clínico para Piaget] "formula problemas, elabora hipóteses no contato com as reações provocadas" pelo que está sendo proposto e pelas conversas, participando também da observação direta, uma vez que se deve "deixar dirigir ao mesmo tempo em que dirige, levando em consideração todo o contexto mental". Nenhum espaço é mais propício para esta aprendizagem tão complexa de utilização do método clínico do que uma sala de aula, uma vez que ela comporta as duas variáveis que compõem a construção do conhecimento: o coletivo e o individual. Na primeira variável, pode-se analisar a forma e o funcionamento do pensamento e, na segunda, seu conteúdo, tendo-se como referência o desenvolvimento do pensamento e os conteúdos em jogo nas relações empreendidas e os conteúdos propostos na organização curricular.

Aprender o Método Clínico na dimensão da sala de aula é, sem dúvida, um desafio significativo e instigante. Como afirma Piaget (idem) saber utilizá-lo exige prática e muito rigor nas análises. Antes, no entanto, exige que se compreenda o que Piaget e seus colaboradores buscavam com sua aplicação, ou seja, compreender a gênese de uma determinada noção e como o pensamento da criança se tornava operatório em relação a esta noção. Aprender a empreender uma ação docente clínica, no contexto de uma sala de aula, implica manter os fundamentos básicos do Método Clínico: retirar da resposta o movimento, a direção, analisando-a num contexto no qual o individual e o coletivo estão interligados (COLLARES, 2003), sem menosprezar ou supervalorizar os elementos que lhe dão vida.

Num movimento reflexivo, impulsionador da pesquisa como método de trabalho, e tendo como referência inicial leituras em Paulo Freire, a questão básica traçada nos primeiros movimentos docentes foi a de como os educandos - do Ensino Fundamental e da universidade - engajavam-se nas atividades propostas e que caminhos de interação esse engajamento possibilitava. A partir dessa questão, outras se constituem. O objetivo de aprender a acolher e valorizar, na continuidade das ações, a diversidade do desenvolvimento das crianças, tornando a sala de aula um espaço em que se possa aprender que sua ideia não é única, mas é importante, define os caminhos percorridos na docência.

Para tal, Piaget (2017) fornece elementos para dar consistência à observação das atividades das crianças e à proposição de atividades que podem desencadear a “formação de verdadeiras combinações lúdicas” (p.106) sem esforços adaptativos, que dão origem à constituição dos “sistemas gerais de ações que são as operações” (p.326) tendo o lúdico a função de impulsionar os sujeitos à aventura de aprender, de compreender e (re)criar o objeto da aprendizagem. Pensar a prática, então, implica “acolher os acontecimentos como fontes de conteúdos, nos entrelaçamentos das ações que os compõem” (COLLARES, 2008, p.2) num jogo no qual as ações docentes e discentes implicam-se, numa interdependência indissociável, em patamares distintos de construção.

> Seguindo esta forma de pensamento, é importante compreender que vida e conhecimento não são jogos, mas que as formas de viver e conhecer são. É por meio deles que exercitamos, simbolizamos e aperfeiçoamos nossas maneiras de interagir com as pessoas e as coisas de proceder bem. Quando o tornar-se lúcido é mediado pelo lúdico, o amor ao conhecimento e às pessoas encontra realização e sentido (MACEDO, 2010)

2 | O JOGO, O LÚDICO E A ESCOLA

Os conceitos de Jogo e Lúdico têm sido inseridos no contexto escolar como contrapontos às atividades de ensino, sendo o lúdico inerente ao jogo e não às atividades de ensino. Muitas situações ilustram esta dicotomia. Dentre elas, pode-se destacar a presença do jogo livre intercalando atividades formais; o jogo como atividade desencadeadora ou de fechamento na abordagem de determinados conteúdos; ou a distinção entre ‘falar brincando’ e o ‘falar sério’.

Quando o jogo é apresentado de forma livre, intercalando atividades de ensino, pode-se promover, nas crianças, a ideia de que estudar não é legal, pois não são livres para fazer o que querem, instalando, ao contrário, nos momentos de brincar/jogar livre a ideia de anarquia. Em interpretações equivocadas e autoritárias, esses momentos livres ficam condicionados ao ser comportado, ao sobrar tempo ou, ainda, podem ser interrompidos ou suspensos no caso de conflitos. Dicotomia semelhante está na proposição de jogos como dinamizadores de atividades didáticas, no qual o conteúdo abordado passa a ser o mote do jogo. No desenrolar da atividade, os alunos se retiram do jogo e, mesmo continuando na atividade da proposta, deixam de ser jogadores, pelo receio de não saberem a resposta correta ou pela exposição que isso promove.

Essa dicotomia promove inúmeras inconsistências no fazer docente e ambivalências na abordagem e acolhimento de propostas pedagógicas: se o lúdico é próprio do jogo e este pressupõe liberdade, jogar, em sala de aula, representa um brincar destituído de aprendizagem. Nesse contexto, que deve ser ‘sério’ e responsável, o brincar e o jogar representam perder tempo. No entanto, apresentar ou fixar um conteúdo através de jogos, num uso utilitarista dos mesmos, é aceito como possível e recomendável na consolidação

da aprendizagem.

> O tempo utilizado com o jogo é um tempo perdido? Se partirmos do ponto de vista que didatizou o jogo, diremos que sim, se ele não estiver à disposição dos objetivos tradicionais da escola. No entanto, se partirmos da ideia de construção do conhecimento, diremos que não. É fundamental para o desenvolvimento das pessoas e para a construção de um mundo melhor. O sentimento de perda de tempo tem origem na mesma concepção de conhecimento que torna o jogo um exercício diferente, dinamizado. (COLLARES, 2008, p.9).

O que se pretende, neste texto, é tratar o jogo e o lúdico como inerentes à constituição das relações interpessoais e intelectuais dos atores deste contexto, tanto nos espaços do Ensino Fundamental, quanto nos espaços de formação docente.

> Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes (FREIRE, 1991, p.37)

Ao assumir a pesquisa como método de trabalho, abre-se a possibilidade de coordenação de pontos de vista, nas quais as ações compõem um processo de aprendizagem autônomo e cooperativo, tanto ao docente quanto ao discente. Constrói-se, ainda, a necessidade de se organizar grupos de estudo e pesquisa que reúnam docentes de diferentes áreas de conhecimento para, juntos, problematizarem os processos instituídos e, dessa forma, transformarem a educação a partir de um método de cooperação.

3 | O LÚDICO DO JOGO DO CONHECIMENTO

Com o objetivo de enfocar a interdependência das ações docentes e discentes, construtoras de conhecimento em patamares distintos, serão abordadas atividades trabalhadas em turmas do Ensino Fundamental, colocando em destaque a relevância da teorização docente sobre os acontecimentos de sala de aula, elegendo-se duas perspectivas de ação: (1) leitura e escrita; (2) investigação sobre o brincar.

3.1 Atividades envolvendo leitura e escrita

A experiência com as crianças, trazida a este texto, reporta ao brincar com as palavras ao longo do processo de alfabetização, compreendendo-se o período de alfabetização como sendo um tempo que não se reduz a um ou dois anos letivos, mas que se consolida ao longo de vários anos. Ricardo Azevedo, Mario Quintana, José Paulo Paes, Cecília Meireles, Sérgio Caparelli, Elias José, entre tantos outros, compuseram o universo de autores cujos textos e poemas foram lidos, brincados, recriados ou reinventados junto

com e pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre as diversas atividades de exploração do vocabulário, o trabalho com poesia permite ilustrar o aspecto lúdico do jogo de construção que é objeto deste texto. Através dele as crianças sentem-se envolvidas na construção e ampliação do vocabulário, oral e por escrito, no modo como os poetas brincam com as palavras. É como se o tempo parasse enquanto flui ludicamente ou, melhor dizendo, não se sente o tempo passar nessas atividades. O parecer de uma criança do segundo ano, após a leitura de alguns poemas, ilustra a importância deste trabalho: "Descobri! Os poetas brincam com as palavras!" A partir dali, o convite para brincar estava aceito, o que significava explorar não apenas a rima, mas o ritmo, as imagens poéticas e a estruturação das frases de forma diferenciada.

Segundo Elias José (2003, p.85)

> Poesia para crianças é poesia com igual qualidade da poesia de adulto, porém com a função lúdica em primeiro plano. O que quer dizer função lúdica? Função significa para que serve, foi escrita com qual objetivo. Lúdica vem de jogo, brincadeira, coisa que desperta prazer misturado com alegria. Poesia é jogo de palavras. Poesia é brincar com as palavras, com o sentido delas, com as rimas, aliterações, assonâncias, onomatopéias e repetições, com pontuação livre, permitindo leituras expressivas e criativas. Poesia é brincar com os sons das palavras, com a música, o ritmo e a harmonia que as palavras têm, para soarem gostosamente nos ouvidos.

Brincar com as palavras na exploração de rimas, na troca de letras para que outras palavras surjam, ou das palavras nos versos ou frases, oportuniza a antecipação, promotora da construção de novidades, ou de novas estruturas de pensamento. Em outro trabalho (COLLARES; ELIAS, 2011) investigou-se a questão das antecipações enquanto construção em sua dimensão cognitiva. Numa das considerações tecidas destaca-se que

> Considerando-se o leitor como um sujeito ativo no processo de leitura, conforme a concepção construtivista de aprendizagem, a importância das estratégias de antecipação, como possibilidades de efetivação do "jogo da leitura", é fundamental e não se constituem igualmente para todos os sujeitos. (p. 177).

A transformação das palavras também se constitui num excelente exercício para a construção de antecipações. No poema "Letra Mágica" José Paulo Paes (1994) desafia o leitor a pensar numa palavra nova a partir de uma palavra dada no poema, ao mesmo tempo em que apresenta a nova palavra. Ele questiona sobre como tornar o elefante elegante, propondo a seguir a troca da letra **f** pelo **g**, no nome do animal, e a seguir alerta para o perigo de trocar o **g** pelo **r** na palavra gato. Ao acolher a brincadeira, o leitor sente-se convidado a trocar letras em outras palavras, incluindo seu próprio nome ou entre o nome dos colegas. O medo de ler ou pensar as palavras dá lugar à construção de esquemas que permitirão criar novas palavras e descobrir as regras referentes à escrita, como a quantidade e a ordenação das letras nas palavras para que possamos identificá-las como tal. Por exemplo, com um universo de letras específicas, é possível escrever várias palavras,

sendo cada uma definida pela ordem com que as letras são dispostas. No entanto, para que ela represente uma determinada palavra, precisará ter as letras ordenadas de uma forma única. Trocando a letra de lugar, retirando-a, ou acrescentando uma nova letra, a palavra passa a ser outra.

Esse exercício subverte a forma linear e gradual com que a alfabetização tem sido efetivada na escola, superando a aprendizagem de uma única forma de decodificação. Mas não basta mudar-se a proposta substituindo-a por outra, sem que esta transformação constitua a construção do conhecimento docente sobre como a criança está aprendendo. Por exemplo, na transformação de palavras, numa sala de aula, nem todos os leitores encontram-se no mesmo nível de desenvolvimento ou utilizam as mesmas estratégias. Alguns necessitam realizar as transformações utilizando letras móveis, outros precisam escrever, enquanto outras conseguem fazer as antecipações mentalmente. Acolher essas diferenças como componentes de um mesmo jogo coletivo é de fundamental importância para que as crianças se aventurem na construção de esquemas assimiladores que permitirão coordenar suas ações, concretas e em pensamento, e possibilitar antecipações e a constituição de novos esquemas.

> Desse modo, parece-nos necessário que o professor, ao trabalhar com as antecipações, leve em consideração os modos como as crianças lêem o que entendem e como o fazem e, a partir dessas observações, proponha caminhos que, aliados aos conhecimentos que a criança já possui, auxilie-a a ampliá-los e represente um convite que a encoraje a prosseguir na apropriação de uma leitura compreensiva, na qual ler as palavras impressas represente um ato possível, sem modelos idealizados preestabelecidos. (COLLARES; ELIAS, 2011, p. 178).

Permitir que o educando "jogue" com os elementos que constituirão seu desenvolvimento afetivo, social, intelectual e moral é oportunizar que aprenda a acolher os desafios e os limites como possibilidades de se saber melhor o que se sabe, num processo no qual o conhecimento está sempre em construção.

3.2 Investigação sobre o brincar

No cotidiano da sala de sala, num universo infantil, inúmeras são as situações nas quais as crianças compartilham, com as demais crianças, diferentes objetos concretos. Muitas vezes, esses materiais são de uso coletivo, guardados ou organizados em espaços específicos. Podem ser brinquedos ou jogos estruturados, como podem ser objetos escolares ou objetos que receberão, em algum momento, *status* ou função de brinquedo ou jogo. Também há momentos em que compartilham situações nas quais seus corpos e vozes são os responsáveis pelo movimento e conteúdo do que combinam e realizam. A atenção e intenção de contemplar o jogo do conhecimento instituído pela coordenação das ações empreendidas nestes momentos fazem com que o conteúdo e a forma com que ela se estabelece sejam contemplados no planejamento docente.

Os jogos e as brincadeiras preferidos pelas crianças começam a ser exploradas a partir (1) da observação direta em diferentes espaços e tempos do contexto escolar e (2) de conversas informais, iniciadas, por vezes, entre duas pessoas (docente e discente). No desenrolar da conversa outras crianças se aproximam e querem fazer seus relatos também. Não há uma intencionalidade em se criar o grupo para depois os relatos ocorrerem. Há necessidade de que este início ocorra de forma espontânea, podendo permear alguma outra atividade sem a interromper. Quando o tema se faz presente em diferentes momentos e resulta em relatos pessoais com a atenção de todos, passa-se, então, a se questionar: que outras crianças e pessoas brincam com elas? De que brincadeiras as pessoas adultas com as quais convivem brincavam? Com quem? Aonde? Que histórias elas contam de seu tempo de criança? Tem-se, aí, o início da investigação sobre o brincar.

São questões que não possuem um tempo delimitado para ocorrer, ao contrário, são perguntas feitas ao longo de um longo tempo e permeadas por outras atividades interdependentes em sua possibilidade de exploração e interação. No decorrer de sua efetivação, observa-se a reação das crianças e busca-se intervir para saber por que alguma delas não conta nada de início e fica apenas observando. O que isso representa? Não tem com quem brincar? Vive num universo adulto no qual o brincar foi esquecido? Ou as dificuldades retiraram o prazer nas situações de vida? Por timidez? Por não ver sentido na proposta? Dificilmente uma criança não participa ou não possui os olhos brilhantes. No entanto, isto é possível, o que torna a presença docente de extrema relevância, não apenas para ajudá-la a falar como brinca fora da escola e a começar a brincar, como também para tornar a sala de aula e o contexto escolar num espaço de convite à vida e à alegria a esta criança.

No desenvolvimento dessa atividade e integração a outras que visam o trabalho de exploração de noções de pertencimento, de inclusão, de relações em todo contínuo e descontínuo, de simultaneidade, por exemplo, as crianças são convidadas a investigar como eram quando bebês, conversando com as pessoas que a viram crescer. No cerne desta atividade também está a aprendizagem de que as pessoas, locais e outros seres e objetos possuem uma história que pode ser conhecida através de relatos, e de que muito do que sabemos, como as brincadeiras, sabemos porque foram ensinadas por alguém a outras pessoas antes de aprendermos a fazer ou brincar.

Os resultados dessas investigações são sempre gratificantes e, muitas vezes, inusitados. A alegria com que os relatos são feitos e o retorno que os adultos dão sobre o envolvimento e interesse das crianças em ouvi-los e a socialização dos resultados é sempre acolhida com curiosidade. Por vezes, a constatação de que na época de criança e jovem dos adultos entrevistados brincava-se muito na rua, sem necessidade de brinquedos, que poderia não ter televisão, vídeo game, ou mesmo que os que existiam não possuíam os recursos que os atuais possuem (nesses casos, entram os irmãos ou familiares um pouco mais velhos que eles) coloca a turma a imaginar como era ser criança antes do seu

tempo. Mas também as remete a pensar que nem todas as crianças possuem brinquedos (pela diversidade da sala de aula) e nem por isso deixam de brincar. Nessas situações surgem curiosidades sobre se "'há necessidade de brinquedo para brincar" ou se "os adultos gostariam de ser crianças novamente", as quais podem impulsionar diferentes investigações. Uma das investigações realizadas foi sobre se os adultos gostariam de voltar ao tempo de criança. Passou-se, então, a entrevistar as pessoas sobre isto: seriam entrevistadas pessoas adultas da família ou conhecidas. Para surpresa de todos, os adultos não gostariam de voltar a ser criança, mas gostariam de ter mais tempo para acompanhar o crescimento das crianças da família. Praticamente todos os entrevistados deixaram um recado para a turma: aproveitem bem este tempo, pois não há tempo melhor do que o tempo de criança. Este conselho gerou muito debate, pois as crianças queriam crescer logo para ter a 'liberdade' dos adultos. Uma investigação abre caminho a outra também na vida de todo pesquisador, deixando evidente que o conhecimento está, sempre, em contínua constituição.

4 I O LÚDICO NA E DA FORMAÇÃO DOCENTE

Encaminhando esta escrita para o fechamento provisório das ideias até aqui desenvolvidas, torna-se importante trazer a questão do lúdico na/da formação docente, tanto na formação inicial quanto na permanente. Nesse sentido, destaca-se uma atividade referente à investigação sobre o brincar, similar à realizada com as crianças, proposta aos licenciandos em sua formação acadêmica. No início do semestre, tendo presente que há brincadeiras e brinquedos que não são esquecidos, pergunta-se aos acadêmicos que brincadeira e brinquedo serão sempre lembrados por eles e se continuam, atualmente, fazendo parte da vida das crianças ou adolescentes. A partir daí, propõe-se que procurem descobrir a origem desse brinquedo ou brincadeira.

No primeiro dia de aula, são formados grupos nos quais os participantes da disciplina compartilham com os colegas essas memórias, o que torna possível o compartilhamento das descobertas futuras. Esta atividade em grupo promove muitos risos e descontração. Outras atividades vinculadas a essas memórias serão proposta, como, por exemplo, a seleção de uma brincadeira relatada no grupo a ser compartilhada com toda turma, pelos próprios componentes do grupo.

Para realizar a atividade, de caráter investigativo, é proposto fazer um relato de como aprenderam, como e com quem costumavam brincar; pesquisar a origem dessa brincadeira ou brinquedo; procurar conversar com as pessoas com quem brincavam e com as que os viram brincar, escrevendo, antes, o que imaginam que descobrirão; reunir-se com adultos e crianças e convidá-los a brincar consigo, compartilhando seus sentimentos em relação a brincadeira/brinquedo proposto e ensiná-los, se for o caso, a brincarem. Depois de realizada essas etapas, a proposta passa a ser a de organização gráfica – história,

artigo, reportagem, desenho etc. – dessa experiência, fundamentando-a teoricamente.

Esta atividade engloba duas questões que apresentam aproximações entre as ações discentes e as ações docentes, ao mesmo tempo em que as diferenciam. Enquanto as crianças participam das atividades na plenitude de suas ações, sem se preocupar com os significados das mesmas, embora construindo e atribuindo, continuamente, significados enquanto as realizam, os docentes participam, construindo um conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, sobre os conteúdos em jogo nas ações desencadeadas pelas propostas que fazem à turma, e sobre os significados e as implicações dos mesmos nas ações futuras.

Ao realizar as investigações propostas e ao ser envolver com atividades lúdicas, na sala de aula de seu curso de formação, o docente, ou futuro docente, relembra seu tempo de criança e estudante, reelabora suas lembranças, reconstrói sentimentos, atribuindo-lhes um significado permeado ou sustentado pelas teorias e teóricos que estuda. Enquanto a criança aprende brincando, o docente investiga o brincar e o aprender da criança, teorizando-o. Mas este teorizar não se dá de forma imediata, pois resulta de um longo e laborioso processo de coordenações e abstrações da prática. Tampouco esta teorização ocorre de forma solitária, embora seja construída individualmente. Há necessidade de um trabalho cooperativo, interdisciplinar, dada a complexidade e multiplicidade de conhecimento ou áreas de conhecimento envolvidas em suas investigações para que o docente transforme seu fazer docente num fazer científico.

5 | PESQUISA DOCENTE PARA UMA ESCOLA LÚDICA

Em “Homo ludens”, Johan Huizinga (2010, p. 55) afirma ter apontado “entre as características gerais do jogo, a tensão e a incerteza. Está sempre presente a pergunta: “dará certo?””. Com esta afirmação e com a mesma convicção com que Huizinga declara, no prefácio desta obra, escrita originalmente em 1938, “de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” buscou-se defender, neste texto, a ideia de que é no jogo e pelo jogo do conhecimento que a escola deixará de promover o pseudojogo ou o não-jogo em suas ações. Com isso, abrirá espaços para que o caráter lúdico da vida e do desenvolvimento nela se estabeleça com seriedade e alegria.

Retoma-se, assim, o encontro com o lúdico, desta vez para enfatizar a importância e a necessidade de que os docentes marquem presença científica no contexto escolar, assumindo a pesquisa como método de trabalho docente. A concepção de docência que ainda vigora no contexto educacional não pode ser naturalizada através de uma docência que desconhece o modo como o conhecimento é construído pelos alunos e pelos próprios docentes. Dizer que a criança aprende através do lúdico é relevante, de fato, mas insuficiente para um educador. Afinal, se aprende através do lúdico ou é no aprender que o lúdico se estabelece?

Na concepção atual, na docência não se pesquisa e sim se desenvolve atividades de ensino. No entanto, a pesquisa docente é desencadeada e se sustenta nas ações docentes, o que rompe com a lógica dicotômica estabelecida entre ‘dar aula’ e pesquisar. Neste emaranhado indiferenciado da importância da ação docente, enquanto ação de pesquisa, a educação é mantida inalterada e seus resultados, vistos como fracasso educacional, permanecem desvelando um sucesso ideológico, no qual a educação não se constitui num fator de investimento relevante para que a aprendizagem ocorra. Nesta perspectiva, mantêm-se os docentes como sujeitos que necessitam de treinamento, livros didáticos, de apostilas e, atualmente, de sites com projetos e sequências de atividades prontas à espera de sua opção.

Borja i Solé (2007, p. 43) ao caracterizar o jogo, afirma que

> O jogo oferece a meninas e meninos a possibilidade de ser e estar ativos frente à realidade. Jogar é divertir-se, fazer, buscar, investigar, criar, evoluir, crescer. Meninas e meninos jogam para descobrir-se a si mesmos e ser reconhecidos pelos demais, para aprender e observar seu contexto, conhecer e “dominar” o mundo.

Pode-se também fazer esta afirmação em relação à docência. Os educadores precisam jogar o jogo do conhecimento, construindo diferentes parcerias, para conhecer e “dominar” o contexto educacional, assumindo o jogo da pesquisa interacionista, e todos os desafios, incertezas, dúvidas, conquistas que ele comporta.

REFERÊNCIAS

BORJA I SOLÉ, Maria de. **La intervención educativa a partir del juego**: participación y resolución de conflitos. Barcelona: Publicacions i edicions de La Universitat de Barcelona, 2007.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente**: estudo das acções no contexto escolar. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

COLLARES, Darli. O jogo no cotidiano da escola: uma forma de ser e de estar na vida. **Projeto – Revista de Educação**. Porto Alegre: Projeto, v.8, n. 10, out. 2008 (p.02-11).

COLLARES, Darli; ELIAS, Carime Rossi. O papel das antecipações na construção da leitura e da escrita: contribuições da epistemologia genética e implicações pedagógicas. COLLARES, Darli; ELIAS, Carime Rossi (orgs). **Caminhos reflexivos da pesquisa docente**. Curitiba: Honoris Causa, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 6ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem**: um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2003.

MACEDO, Lino. Jogar para viver e conhecer. **Nova Escola**. Setembro de 2010. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/590/jogar-para-viver-e-conhecer

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1994.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos; Ed. da Universidade de São Paulo, 1978

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, Jean. **A formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

CAPÍTULO 15

O PIBID E A DISCRICIONARIEDADE DOS IMPLEMENTADORES

Data de aceite: 01/03/2022

Paula Arcoverde Cavalcanti
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)-DCH (Campus V)
http://lattes.cnpq.br/7808313507417916

RESUMO: Este trabalho visa compreender a ação discricionária dos implementadores do subprojeto denominado de PIBID-GEO e que foi implementado no período de 2014 a 2018 em um Colégio Estadual do Ensino Fundamental II, a partir da observação direta e assistemática, durante o processo de implementação. O debate é fundamentado na Análise de Políticas e no Ciclo de Política como ferramentas analíticas virtualmente construída e gira em torno da implementação como um processo contínuo de reformulação da política pública a partir da ação discricionária dos implementadores burocratas do nível de rua. Observou-se que as decisões dos implementadores e determinado 'grau de manobra' – a discricionariedade – são fundamentais para que a política pública seja efetivamente "materializada" no nível da instituição de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Implementação. Discricionariedade.

THE PIBID AND THE DISCRETION OF THE IMPLEMENTERS

ABSTRACT: This article aims to understand the discretionary action of the subprojectimplementers called PIBID-GEO, that was implemented in the period from 2014 to 2018 in a State College of Elementary Education II, from direct and attendantobservation, during the implementation process. The debate is based on Policy Analysis and the Policy Cycle as a virtually constructed analytical tool and revolves around implementation as a continuous process of reformulation of public policy from the discretionary action of the street-level bureaucratic implementers. It was observed that the decisions of the implementers and determined 'maneuverability' – the discretion – are fundamental for public policy to be effectively "materialized" at the level of the educational institution.

KEYWORDS: Public Policies. Implementation. Discretion

1 | INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) faz parte da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, desenvolvido pelo Governo Federal do Brasil através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e implementado a partir da parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas e a Rede Pública de Ensino (Federal, Estadual, Municipal) nos diversos níveis da Educação Básica. Segundo os dispositivos legais, esse programa, visa fomentar o aperfeiçoamento da formação iniciação à docência a partir da inserção dos

licenciandos no efetivo trabalho pedagógico em uma instituição nos diversos níveis da Educação Básica.

Esse Programa é aqui entendido como política pública e materializado através de projetos e subprojetos onde são traçados os objetivos, ações, estratégias, atividades, resultados etc. O subprojeto em tela, intitulado PIBID-GEO foi implementado de 2014 a fevereiro de 2018 pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em um Colégio Estadual. Durante esse período, as atividades foram sendo 'mudadas', substituídas ou não implementadas etc. Essa realidade nos fez questionar de que forma os implementadores atuavam? Existiam fatores que pressionavam os implementadores e, consequentemente, atividades propostas pelo subprojeto eram desvirtuadas?

Portanto, o presente trabalho visa compreender a ação discricionária dos implementadores do PIBID-GEO e partiu da necessidade de dedicar mais atenção ao que muitos autores denominam de "elo perdido" da ação pública: o momento da implementação das políticas públicas.

2 | ALGUNS DELINEAMENTOS: DA POLÍTICA PÚBLICA À DISCRICIONARIEDADE

Teoricamente, as políticas públicas se relacionam com o acesso das pessoas a bens e serviços. Consistem em leis, normas, programas, projetos etc., que visam resolver e responder as necessidades; aos interesses de grupos e pessoas; as instituições etc., que compõem uma sociedade. Elas podem ser entendidas como o escopo privilegiado da realização do 'acordo' entre Estado e sociedade e, por isso, não devem ser compreendidas como um fenômeno meramente técnico. Nesse sentido, segundo Cavalcanti (2012, p. 41), a política pública está

> [...] relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por gestores públicos ou não, que têm uma influência na vida de cidadãos.

A Análise de Políticas (*Policy Analysis)* é entendida como um procedimento analítico capaz de reconstruir a política pública com o objetivo de identificar, dentre os diversos aspectos, os atores que influenciam o processo de elaboração das políticas públicas e de esclarecer quais os interesses, valores, posições e objetivos desses atores.

Como arsenal teórico, a *Policy Analysis*, possibilita desvelar o jogo político (*politics*) para além dos aspectos meramente técnicos que envolvem todo o processo de elaboração de uma política pública (*public policy*). Deste modo, a *politics* se refere ao processo político, frequentemente de caráter conflituoso; e a *policy* (*public policy*) se relaciona com a dimensão prática, e se refere aos 'conteúdos concretos', isto é, a "configuração

dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao “conteúdo” das decisões políticas” (FREY, 2000, p.216-217).

Segundo Serafim e Dias (2011, p.322) a Análise de Políticas é um “conjunto de observações de caráter descritivo, explicativo e normativo acerca das políticas públicas que correspondem, respectivamente, às perguntas a respeito de “o que/como é?”, “por que é assim?” e “como deveria ser?”

Portanto, esse arsenal teórico tem como objeto de estudo “as decisões políticas e os programas de ação dos governos, interrogando-se sobre a génese dos problemas que tais decisões procuram resolver, sobre as soluções formuladas e as condições da sua implementação” (ARAUJO e RODRIGUES, 2017, p.11).

Destarte, o PIBID é compreendido como resultado de determinada *politics* (processo político, jogo de poder etc.) (CAVALCANTI, 2012; CAVALCANTI, 2020). Sua dimensão *policy* ou *public policy* (política pública) é a ação concreta “materializada pelo Estado” através da implementação de subprojetos (objetivos, ações, estratégias, atividades, resultados etc.) no nível micro do sistema de ensino – Instituição de Ensino -“Escola Parceira” – atendendo a um público-alvo específico.

Como política pública, o PIBID pode ser modelizado através de um Ciclo de Política (*Policy Cycle*) composto de maneira geral por três momentos: formulação, implementação e avaliação (FREY, 2000; RUA, 2009; RÖTH-DEUBEL, 2010; CAVALCANTI, 2012). O Ciclo de Política é considerado muito mais uma ferramenta analítica, intelectualmente construído, para fins de modelização (ordenamento, descrição, explicação e prescrição), para o estudo de uma política pública, do que um fenômeno concreto.

Vale assinalar, portanto, que o *Policy Cycle* (Ciclo de política) é um idealizador do processo político. Porém, o fato de os processos políticos reais não corresponderem a um modelo teórico, não indica necessariamente que ele seja inadequado para a explicação desses processos (FREY, 2000). Ou seja, é possível analisar cada momento de uma política, a partir de um recorte, mesmo sabendo que não são sequenciais ou lineares.

Deste modo, teoricamente, depois da política ser formulada (definição da alternativa a seguir, objetivos, ações etc.), inicia-se a sua implementação, mediante órgãos e mecanismos existentes ou especialmente criados pela gestão pública para que seja materializada no nível mais concreto. A formulação, implementação e avaliação acontecem simultaneamente e interferem umas às outras, em um movimento de constante retroalimentação. Ou seja, a implementação é um processo contínuo e interligado ao momento de formulação.

No momento do processo da implementação se pretende transformar os ‘planos’ (ideias, intenções etc.) em ‘ações concretas’, podendo haver uma negociação que pode ou não ser levada em consideração, tornando-o dinâmico. Na implementação da política as ações planejadas para determinado período podem sofrer transformações a depender da posição dos implementadores responsáveis pela sua ‘materialização’. Portanto, no processo de implementação de uma política, as instituições, os implementadores e os

contexto são variáveis importantes para o resultado dela.

Então, a implementação enquanto um processo contínuo e complexo que envolve uma gama de intenções, ações e interferências, pode ser abordado a partir do Modelo *Bottom-Up* (de baixo para cima), onde o papel dos implementadores é considerado de suma importância para o sucesso ou fracasso de uma política (CAVALCANTI, 2012). Nesse modelo, os implementadores (burocratas) são considerados muito mais próximos dos problemas reais dos cidadãos (público-alvo) do que os tomadores de decisão (*policy makers*) que se localizam no topo do sistema político.

Nessa perspectiva, os implementadores – burocratas de nível de rua (*street level bureaucrats*) –, que trabalham diretamente com o público-alvo, possuem 'liberdade' para alterar e adaptar a política à uma determinada realidade (LIPSKY,1980). Nesse sentido, as decisões dos "burocratas do nível de rua, as rotinas que estabelecem e os padrões que inventam para lidar com as incertezas e pressões do ritmo de trabalho que eles suportam, de fato, estabelecem as políticas públicas que devem implementar". (LIPSKY, 1980, p. 12)[1].

Essa 'liberdade' em atuar pode gerar decisões efetivas denominadas de "exercício de discricionariedade", sendo que o "grau de manobra" varia em função do nível em que os implementadores se encontram na hierarquia; na proximidade e posição que ocupam em relação ao público-alvo da política (CAVALCANTI, 2012; LOTTA, 2012, 2019).

A discricionariedade, entretanto, não pode ser confundida com a arbitrariedade, uma vez que os implementadores, mesmo tendo certo "grau de manobra" estão vinculados ou limitados quanto à maneira, objetivo, recursos etc., que disponibilizam durante o exercício discricionário. Também, não pode ser considerada como uma imprevisibilidade, pois o "grau de manobra" e o "poder discricionário" são, até certa medida, concedidos propositadamente, para que a atuação dos implementadores se adapte a uma situação concreta no decorrer do processo de implementação. Desta forma, segundo Lotta (2019, p.32) a discricionariedade

> [..] não é, por natureza, boa ou má. Mas ela pode ter efeitos positivos ou negativos, tanto para as políticas públicas quanto para os usuários. Como as pesquisas mostram, o exercício da discricionariedade pode ser includente ou excludente (LOTTA, 2017), pode gerar equidade, mas também pode gerar desigualdade, pode gerar preconceito, mas pode gerar inclusão.

Posto isso, uma decisão em sentido diferente do que foi planejado, possivelmente alterará o resultado obtido, e consequentemente, o conteúdo da própria política. Assim, as "manobras" adotadas pelos implementadores em resposta às incertezas e pressões sofridas, vão efetivamente se tornando a política pública. E isso, por outro lado, pode criar ou não 'amarrações' com o que foi inicialmente formulado na política pública.

1 Tradução nossa.

3 I O LÓCUS INVESTIGATIVO E ESBOÇOS METODOLÓGICOS

O PIBID-GEO em tela foi implementado em um Colégio Estadual[2], Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Tempo Integral (matutino e vespertino), com aproximadamente 160 alunos, 01 Diretora, 01 Vice-Diretora, 02 Coordenadoras Pedagógicas, 17 funcionários (porteiros, auxiliares, cozinheiras etc.) e composto por 01 Coordenadora de Área (IES), 03 Professoras Supervisoras da Instituição de Ensino, 15 Bolsistas de Iniciação à Docência (IDs).

No referido subprojeto cada Bolsista ID atuava por 4h semanais na implementação das atividades denominadas de 'oficinas pedagógicas' que foram elaboradas coletivamente e, virtualmente, quando eram solicitados pela gestão do Colégio para atuarem em outras atividades não relacionadas com o PIBID-GEO. Essas oficinas abordavam várias áreas do conhecimento geográfico e temas transversais tais como: gênero, 'identidade e pertencimento' etc.

Para atingir o objetivo da pesquisa utilizou-se a técnica de observação direta e assistemática no período de agosto de 2016 a fevereiro de 2018. Não houve, contudo, a preocupação em estabelecer um roteiro prévio para a obtenção de dados. E, sim, entender quais os possíveis fatores, que no limite, obrigavam aos burocratas de nível de rua a exercerem a discricionariedade. Assim, a "técnica de observação pode ser muito útil para a obtenção de informações. Mais do que perguntar, podemos constatar um comportamento" (PRODANOV e FREITAS, p.103, 2013).

Para efeito de análise foram considerados como implementadores – burocratas de nível de rua- os Bolsistas IDs e as Professoras Supervisoras – da "escola parceira" (Colégio Estadual) tendo em vista que interagiam diretamente com o público-alvo e "colocavam em prática ou executavam" (SUBIRATS et al 2012) o PIBID-GEO.

Para atingir o objetivo da pesquisa, a observação ocorreu durante o acompanhamento da implementação do subprojeto: a) durante visitas e participação nos eventos de cunho cultural e pedagógico do Colégio e, nas reuniões com a comunidade escolar. Nesse momento foi possível observar *in lócus* a dinâmica do cotidiano escolar; b) reuniões com os Bolsistas IDs e Professoras Supervisoras (planejamento pedagógico etc.). Nesse momento, a partir dos relatos (impressões, reclamações, vivências etc.), foi possível desvelar como acontecia o desenvolvimento das atividades propostas pelo PIBID-GEO.

A partir desses dois momentos, foi possível observar os integrantes do subprojeto em atividades distintas e, posteriormente realizar o cruzamento das informações a fim de obter uma maior clareza acerca dos problemas enfrentados no cotidiano escolar, que potencialmente poderiam influenciar a implementação do subprojeto em tela.

2 O nome do Colégio em questão será omitido.

4 | A DISCRICIONARIEDADE DOS IMPLEMENTADORES

Durante o processo de implementação do PIBID-GEO foi possível notar uma complexidade de aspectos que afetavam o desenvolvimento das atividades. Um dos aspectos foi a pouca organização do trabalho escolar, entendido como o desenvolvimento e a interrelação de todos os elementos pedagógicos e de gestão (recursos, atividades teórico-práticas etc.) que viabilizam de forma congruente a realização do processo educativo.

A dificuldade em organizá-lo pode ter sido favorecida, por exemplo, pela rotatividade de gestores que, consequentemente, além de causar um 'descompasso' na organização e desenvolvimento do trabalho escolar de maneira geral, também afetava as atividades (oficinas pedagógicas) do PIBID-GEO. A impressão era que cada gestor tinha a intenção em praticar uma forma de gestão que refletisse sua 'agenda', sua 'personalidade, seus valores etc., sem se importar efetivamente com acordos e planejamentos realizados ao longo do período letivo. Essa troca constante de gestores e o 'eterno (re) começar' gerava um desconforto tanto para os profissionais do Colégio quanto para os implementadores do PIBID-GEO, além de provocar uma instabilidade no cotidiano escolar.

Então, foi possível observar que diante da desorganização do trabalho escolar, os Bolsistas IDs e Professoras Supervisoras agiam de três formas distintas: 1) suspendiam, mesmo que provisoriamente, as atividades programadas do PIBID-GEO, implementando-as em momento oportuno; 2) redimensionavam as atividades para se adequarem à dinâmica escolar; 3) atuavam como controladores do 'fogo' se envolvendo em atividades que não se relacionavam diretamente com o PIBID-GEO. De certo modo, mesmo que não atuassem nos 'incêndios', as atividades do PIBID-GEO já estavam comprometidas.

Considerando que a realidade dentro de um Colégio de Ensino Fundamental II é complexa, onde são apresentados cotidianamente novos desafios, de fato, os implementadores precisavam responder rapidamente as pressões oferecendo respostas condizentes, atuando discricionariamente. Nesse sentido, ao assumirem a responsabilidade da implementação das atividades do subprojeto, as "manobras" eram consideradas naturais e necessárias visto que os constantes "incêndios" os "forçavam ao exercício da discricionariedade".

Desta forma, as manobras causavam um impacto direto em como a política pública era implementada, ocasionando assim, não apenas em um (re)ajuste entre o que foi proposto e o que foi efetivamente materializado no nível micro – Instituição de Ensino - "Escola Parceira" –, mas também, uma reorientação em relação ao próprio conteúdo da política. Essas 'manobras', por conseguinte, produziam um 'efeito cascata' e afetavam a implementação do PIBID-GEO.

No entanto, mesmo diante dessa realidade, acreditamos que os implementadores – Bolsistas IDs e Supervisoras – ao agirem discricionariamente, não tinham a compreensão de que ao alterarem uma determinada atividade, mesmo que minimamente, afetavam

de maneira geral o PIBID-GEO e, sim, estavam atuando coerentemente garantindo a implementação das atividades, mesmo que 'desvirtuando' o que foi formulado.

Os implementadores – burocratas de nível de rua – invariavelmente redimensionavam, substituíam, ou até mesmo, não implementavam o que havia sido estabelecido em função dos problemas provocados pela desorganização do trabalho escolar.

Isso revelou que quanto maior for a proximidade dos implementadores com o público-alvo maior será o "grau de manobra" – discricionariedade – permitindo alteração e produzindo até certo grau, uma outra política (programa, projeto etc.).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância dos estudos das políticas públicas no atual contexto sociopolítico e econômico brasileiro. Nesse sentido, podem ser incluídos os estudos das políticas públicas que são desenvolvidas na área de educação.

O PIBID, enquanto uma política pública, que visa fomentar o aperfeiçoamento da formação iniciação à docência, a partir da inserção dos licenciandos no efetivo trabalho pedagógico em uma instituição de ensino, pode ser analisada a partir de um recorte analítico, onde o momento de implementação pode ser amplamente compreendido através da atuação dos burocratas de nível de rua (*street level bureaucrats*).

A partir do estudo sobre o momento de implementação das políticas públicas é possível detectar falhas; aspectos que colaboram para uma implementação viciosa etc., uma vez que o sucesso ou fracasso pode depender da ação dos implementadores. A não preocupação com as condições da implementação aumentam a chance de uma política pública não atingir os resultados anunciados.

No caso específico do PIBID-GEO – "materializado" no nível micro do sistema de ensino – ficou evidente que os implementadores – Bolsistas IDs e Professoras Supervisoras – eram os que estavam mais perto do público-alvo e, que os problemas advindos da pouca organização do trabalho escolar contribuíram para o "exercício de discricionariedade, forçando-os a respostas mais apropriadas diante do contexto.

Desta forma, os burocratas de nível de rua – Bolsistas IDs e Professoras Supervisoras – ao ajudarem a contornar os problemas provocados pela desorganização do trabalho escolar fazendo algo que não estava previsto ou não implementando as atividades planejadas, por outro lado, criavam outros mecanismos para realizarem o que havia sido programado, mesmo que em tempo e situações diferentes e, por outro lado, alteravam as atividades do PIBID-GEO. Porém, não pode ser entendido como algo ilegítimo, pelo fato de as ações posteriormente implementadas não terem sido anteriormente programadas.

Essa realidade, nos remete a uma outra questão: afinal o que deve ser compreendido como implementação eficaz, condizente, correta ou satisfatória? É aquela que foi planejada ou aquela que efetivamente ocorre?

Portanto, durante a implementação das atividades do PIBID-GEO houve a ampliação da compreensão da Instituição de Ensino -“Escola Parceira”, principalmente, no que se refere a importância da organização do trabalho escolar e da discricionariedade dos implementadores para que ocorra a implementação da política pública.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, L; RODRIGUES, M.de L. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa , n. 83, p. 11-35, jan. 2017. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292017000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 maio 2020.

CAVALCANTI, P. A. **Análise de políticas públicas**: o estudo do Estado em ação. Salvador: Eduneb, 2012.

______. O PIBID e a gestão da escola: hiato de implementação? **Brazilian Journal of Development** Curitiba, v. 6, n. 7, p. 44961-44971, jul. 2020. DOI:10.34117/bjdv6n7-207. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/12921/10970. Acesso em: 16 de outubro 2020.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas (PPP)**, n.21. p.211-259, 2000.

LIPISKY, M. **Street-level bureaucracy**: dilemas of the individual in public servisse. New York: Russel Sage Foundadtion, 1980.

LOTTA, G. S. O papel das burocracias do nível de rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A. P de. (org.) **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012.

______. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, G. S (org.) **Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil.** Brasília: Enap, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C.de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RÖTH-DEUBEL, A. N. (ed.). **Enfoques para el análisis de políticas públicas**. Bogotá: Universidad Nacional de Colômbia, 2010.

RUA, M. G. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2009. 130 p.

SERAFIM, M.P.; DIAS, R. de B. Conceitos e ferramentas para análise de política pública. In: BENINI, E. *et al* (org.) **Gestão pública e sociedade: fundamentos e políticas públicas de economia solidária**. São Paulo**:** Outras Expressões, 2011.

SUBIRATS, J; KNOEPFEL, P; LAURRUE, C; VARONE, F. **Análisis y gestión de políticas públicas**. Barcelona: Editorial Planeta, 2012.

CAPÍTULO 16

PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/03/2022

Marcos Vinícius Mendonça Andrade
Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro
São Gonçalo / RJ – Brasil
http://lattes.cnpq.br/0735082959494528

RESUMO: Trata-se de um Estudo de Levantamento no intuito de identificar junto aos Coordenadores dos Cursos de Licenciatura qual a percepção inicial e expectativas sobre Formação Continuada mediada por um MOOC – Curso Online Aberto e Massivo. Tal iniciativa buscou identificar as principais demandas e anseios em relação à formação continuada. Metodologicamente, o ponto de partida foi pesquisa bibliográfica da pesquisa onde permitiu se estabelecer uma cobertura ampliada na investigação de ideias, conceitos que comparam as posições de diversos autores e instituições em relação à formação continuada de docentes que atuam no Ensino Superior seguindo-se da pesquisa documental que permitiu recolher evidências que poderão demonstrar possíveis lacunas nos processos de formação continuada direcionados aos Docentes que atuam no Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Formação Continuada; MOOC, Educação Aberta.

ABSTRACT: This is a Survey Study in order to identify with the Coordinators of Licentiate Courses what the initial perception and expectations about Continuing Education mediated by a MOOC - Open and Massive Online Course. This initiative sought to identify the main demands and concerns regarding continuing education. Methodologically, the starting point was the bibliographical research of the research, which allowed to establish an expanded coverage in the investigation of ideas, concepts that compare the positions of different authors and institutions in relation to the continuing education of teachers who work in Higher Education, followed by the research documentary that allowed the collection of evidence that could demonstrate possible gaps in the continuing education processes aimed at University Professors.

KEYWORDS: Teacher education; Continuing Education; MOOC, Open Education.

1 | INTRODUÇÃO

Enquanto características primordiais dos Cursos Online Abertos e Massivos – MOOCs – destacam-se a massividade, abertura e liberdade de aprendizado. As etapas de implementação destes cursos devem prever experiências de aprendizado e disponibilizar meios de compartilhamento e troca de conhecimentos entre os participantes. Há que se considerar ferramentas de interação social e estratégias pedagógicas que suportem um ambiente colaborativo de aprendizagem. Isso garantiria a adesão ao MOOC além de fomentar a motivação e minimizar perda do interesse que, em última instância, poderia levar ao abandono do curso.

Na tentativa de desenvolver e ofertar um MOOC[1] que atingisse o maior número possível de docentes que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática optou-se pela pesquisa de levantamento como um dos princípios metodológicos. Esse tipo de pesquisa se constitui como procedimento relevante pois permitiu mapear todos os cursos de Licenciatura em Matemática reconhecidos e em funcionamento no Brasil (até 2017), identificar os docentes que coordenam estes cursos e, em seguida, levantar as expectativas destes Coordenadores de Curso em relação à formação continuada de docentes mediadas por um MOOC. Fornecendo assim, subsídios valiosos para organização e construção do contexto empírico da pesquisa.

Destarte, para o desenvolvimento do levantamento foi estabelecido um protocolo de busca e recuperação de informações referentes às Instituições de Ensino Superior e aos cursos de Licenciatura em Matemática ofertados, o qual foi dividido em quatro fases sequenciais e distintas:

a) Consulta ao Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior,

b) Acesso às informações dos cursos de Licenciatura em Matemática cadastradas no e-MEC para identificação dos Cursos autorizados em funcionamento no país;

c) Confronto das informações obtidas no e-MEC com os dados disponibilizados pelas IES para consolidação e atualização das informações sobre os cursos e seus respectivos coordenadores

d) Envio do questionário “Uso de MOOC em formação continuada para Docentes do Ensino Superior” aos coordenadores de licenciatura em Matemática.

As fases (a), (b) e (c) consistem em levantamento de dados eminentemente quantitativos enquanto a fase (d) pode ser caracterizada como um processo para coleta de dados de natureza quali-quantitativa. Como destaca Alves-Mazzotti (2001), essa estratégia permite a coleta e análise de dados quantitativamente a partir de uma amostra geral, seguindo para uma caracterização detalhada que permitirá a definição e eventuais ajustes em questões operacionais necessárias para desencadear o trabalho de campo.

Em relação ao seu propósito, se caracteriza como uma pesquisa do tipo exploratória tendo em vista a necessidade de se identificar a percepção inicial sobre as contribuições, viabilidades e possibilidades de uso de um MOOC voltado para formação continuada de docentes que atuam no ensino superior. A amostra resultante desta primeira parte do levantamento, de acordo com Fink (1995) pode ser classificada não probabilística será obtida a partir de critérios específicos – Docentes que sejam Coordenadores de Cursos de Licenciatura em Matemática.

---

1 Esta pesquisa de levantamento subsidiou os trabalhos desenvolvidos em: ANDRADE, M. V. M. **Aplicação dos Cursos Online Abertos e Massivos – MOOC – em processos de formação continuada para docentes de cursos de Licenciatura em Matemática**. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2018

2 I PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA CONDUÇÃO DA PESQUISA DE LEVANTAMENTO

No período compreendido entre novembro de 2016 e fevereiro de 2017, foi realizada a coleta de dados no intuito de identificar os cursos de Licenciatura em Matemática cadastrados no país através do Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior[2]. Optou-se pelo e-MEC pois este portal se constitui como base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior (IES) e cursos de graduação integrantes do Sistema Federal de Ensino. Os dados inseridos no e-MEC são atualizados de acordo com atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes regulados e instituídos pela Portaria Normativa MEC 40/2007 e, posteriormente atualizada pela Portaria Normativa MEC 23/2017[3].

A continuidade do trabalho de investigação avançou ao se estabelecer o protocolo de busca e recuperação de informações referentes às Instituições de Ensino Superior e aos cursos de Licenciatura em Matemática por elas ofertados. Tal protocolo considerou identificar as variáveis caracterizadas no quadro 1 a seguir:

Variáveis	**Escopo**
Código da IES e Código do Curso	Identificação do Curso e da IES junto ao INEP
Instituição (IES)	Nome da Instituição de Ensino
Natureza	Indica se a IES é pública ou privada
Nome do Curso	Nomenclatura/terminologia aplicada ao Curso
Grau	Bacharelado ou Licenciatura
Modalidade	Oferta presencial ou a distância
Conceito do Curso, CPC e ENADE	Conceito do último ciclo no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Situação	Indica se o Curso está “em atividade”, “em extinção” ou “extinto”
Estado	Unidade da Federação de oferta do Curso

Quadro 1 – Variáveis disponibilizadas pelo Sistema e-MEC

Fonte: e-MEC

As informações resultantes da consolidação das variáveis destacadas no quadro acima não seriam suficientes para o andamento da pesquisa. Logo, em etapa posterior houve a necessidade de desdobrar a pesquisa no intuito de identificar os Coordenadores atrelados a cada um dos cursos de Licenciatura e seus contatos.

2 **Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior**. Disponível em emec.mec.gov.br

3 **Portaria Normativa 23/2017** dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores no âmbito do Sistema Federal de Ensino.

Estes “momentos” que caracterizam os pontos no tempo em que os dados são coletados podem levar à categorização da pesquisa de levantamento como longitudinal, de acordo com Freitas *et al*. (2000, p. 106) uma vez a coleta de dados ocorre no decorrer do tempo em períodos ou em etapas delineadas previamente, objetivando o estudo ou a identificação de determinadas variáveis relevantes para a condução de pesquisa.

2.1 O processo de identificação dos Cursos de Licenciatura em Matemática

A partir do item “consulta avançada” disponível na interface de busca do e-MEC (figura 1). Os dados coletados foram conferidos e atualizados em janeiro de 2017, gerando uma planilha eletrônica denominada “Licenciaturas em Matemática no Brasil 2017” contendo 712 registros (Cursos Cadastrados).

Figura 1 – Portal e-MEC. Interface de consulta

O primeiro recorte considerou apenas os cursos de “Licenciatura em Matemática”, independente da modalidade de oferta e que estivesse em atividade. Nesta etapa, foram identificados 512 cursos, sendo 409 ofertados na modalidade presencial e 103 à distância mantidos por 290 Instituições de Ensino Superior.

Em seguida, nos meses de fevereiro e março de 2017, os dados levantados foram confrontados com as informações disponíveis no Portal do e-MEC – detalhamento do curso – para identificação dos docentes que estavam cadastrados como Coordenadores de Curso. Optou-se por este procedimento, pois de acordo com Portaria Normativa nº 23 de 2017, do MEC, as IES devem, em tese, disponibilizar e manter atualizadas as informações relativas aos cursos que oferecem. Ressalta-se que este procedimento não permitia identificar os contatos dos coordenadores de curso, sendo necessário então comparar as informações nos portais das IES para verificar se os cursos eram de fato ofertados, bem como identificar os Professores Coordenadores dos Cursos e seus contatos. Quando as informações não estavam disponíveis ou incompletas, o contato telefônico com a IES foi necessário.

Este mapeamento resultou na identificação de 402 Coordenadores de Curso de Licenciatura em Matemática e seus respectivos contatos (e-mail). Deste universo, 302 são coordenadores de Curso na modalidade Presencial, 47 na modalidade EAD e 53 eram responsáveis por coordenar o Curso em ambas modalidades de oferta (EAD e Presencial). Estes dados passaram a integrar a planilha eletrônica as informações complementaram a planilha eletrônica constituída para este fim. Este processo garantiu o delineamento da amostra da pesquisa de levantamento.

Como destaca Fink (1995), a adequação dos indivíduos que fornecem as informações que irão compor a amostra podem garantir a representatividade da população estudada, muito embora, nenhuma amostra pode ser considerada “perfeita”. Inconsistências na amostragem podem determinar maiores possibilidade de erro naquilo que se quer coletar, analisar e concluir.

2.2 Pesquisa feita junto aos Coordenadores de Curso

As informações relativas aos Coordenadores de Curso permitiram constituir o público-alvo para a nova etapa do levantamento que teria por finalidade identificar a percepção inicial em relação à formação continuada de suas equipes mediada por ambientes virtuais de aprendizagem e, em seguida, as expectativas e os conteúdos considerados relevantes que pudessem ser disponibilizados em um curso no formato MOOC.

Esta pesquisa agrega valiosos subsídios para o desenvolvimento de um MOOC que atendesse uma expectativa inicial e pudesse garantir a maior adesão possível de interessados.

Para o desenvolvimento desta nova etapa, a técnica de coleta de dados foi o questionário com perguntas fechadas e abertas. Como descreve Chizzotti (2003)

> [...] o questionário se caracteriza como um instrumento que permite reunir um conjunto de perguntas pré-elaboradas, de forma ordenada, dispostas em itens sequencialmente organizados e que tem como objetivo captar respostas dos informantes [...] e também é caracterizado como instrumento de produção de dados que tem como prerrogativa obter respostas às questões da investigação de muitas pessoas simultaneamente em tempo relativamente

curto.

As questões emergiram a partir dos objetivos específicos da pesquisa e foram respaldadas pela revisão da literatura. Deste modo, o instrumento elaborado para a ação investigativa contemplou as seguintes indagações:

- Dados gerais sobre a IES, modalidade do Curso e o Estado da Federação referentes ao curso;
- Cursos de Formação continuada poderiam ser viáveis através de ambientes virtuais;
- Se os Ambientes virtuais de aprendizagem poderiam estimular o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, bem como se recomendaria estes cursos para sua equipe de professores;
- Quais temáticas de cursos seriam prioridade para o Corpo Docente

Consta na primeira parte do questionário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, explicitando o propósito da pesquisa e assegurando aos respondentes a confidencialidade das informações.

Após a elaboração do instrumento de coleta de dados procedeu-se o pré-teste com 10 pesquisadores com objetivo de ajustar e refinar possíveis inconsistências na formulação das questões, dificuldades de interpretação, bem como testar a eficácia da ferramenta online selecionada para hospedagem do formulário e os dados das respostas. Foram considerados no pré-teste aspectos como clareza no TCLE e a finalidade da pesquisa, precisão, quantidade e forma dos questionamentos. O convite aos Coordenadores ocorreu entre os dias 10 e 17 de abril de 2017, através do e-mail identificado na primeira parte desta pesquisa de levantamento. O questionário como instrumento para obtenção de informações junto aos Coordenadores permaneceu ativo para respostas até o dia 30 de abril de 2017.

Uso de MOOC em formação continuada para Doc

PERGUNTAS | RESPOSTAS 80

Seção 1 de 2

Uso de MOOC em formação continuada para Docentes do Ensino Superior - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Coordenador(a),
Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa Aplicação dos Cursos Online Abertos e Massivos - MOOC - nos processos de formação continuada para docentes dos cursos de Licenciatura em Matemática, sob a responsabilidade do pesquisador Marcos Vinícius Mendonça Andrade, a qual tem objetivo demonstrar a aplicabilidade dos MOOC no processo de formação continuada dos docentes que lecionam nos Cursos de Licenciatura em Matemática no que se refere à capacitação para a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática profissional.

Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento deste instrumento de coleta on-line. Não existem despesas ou remunerações relacionadas a esta pesquisa.
Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, sendo sua identidade preservada e guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail marcosvinicius@id.uff.br ou pelo telefone (21) 98812-1874 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Cruzeiro do Sul, Av. Dr. Ussiel Cirilo, 225, São Miguel, São Paulo, SP, telefone (11) 2037 5805.

As respostas fornecerão valiosos subsídios para a continuidade e elaboração de minha Tese, sob a orientação do Prof. Dr. Ismar Frango Silveira (ismarfrango@gmail.com)

Se o(a) Sr(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, objetivo, procedimentos e eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a aceitar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Sr(a) e a outra com o pesquisador.

O contato com o autor desta pesquisa pode ser feito pelo emai: marcosvinicius@id.uff.br

Pergunta

- Concordo com o TCLE.
- NAO Concordo com o TCLE.

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Figura 2 – Formulário Uso de MOOC em formação continuada para Docentes do Ensino Superior

Ao final da aplicação do questionário, foram obtidas espontaneamente 82 respostas ao questionário, representando um retorno de aproximadamente 20% do total de Coordenadores expostos à pesquisa.

Importante ressaltar que a amostragem empregada nesta pesquisa foi a não probabilística, do tipo não intencional, onde os participantes são escolhidos por representar uma situação ou um estado peculiar (todos são Coordenadores de Cursos de Licenciatura em Matemática). Procurou-se desta maneira, garantir a representatividade e a generalização dos resultados. Os dados coletados referem-se a todas as regiões brasileiras, incluindo instituições públicas e privadas.

As respostas dos Coordenadores evidenciam questões importantes sobre as estratégias de formação continuada que podem ser desenvolvidas juntas às equipes de docentes. Os resultados a seguir oferecem um conjunto de elementos que serão considerados na elaboração de um MOOC.

3 I A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O OLHAR DOS COORDENADORES DE CURSO

Quanto à caracterização dos coordenadores que participaram da pesquisa, os dados coletados referem-se a todas as regiões brasileiras, incluindo instituições públicas e privadas de todas as categorias administrativas, conforme o gráfico 6.1. O retorno das respostas dos Coordenadores evidencia questões importantes a serem tratadas por suas Instituições de Ensino com relação aos processos, ações e tipos de formação continuada.
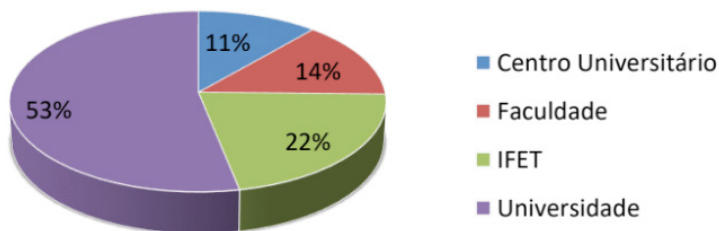
Gráfico 1 – Participantes segundo Organização Acadêmica da IES

Os resultados da análise fornecem elementos que podem ser úteis no estabelecimento de estratégias de formação continuada para o Corpo Docente das IES considerando a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas para promoção de tais estratégias.

A partir da consolidação das respostas, é possível constatar que 97,5% dos Coordenadores percebem que os cursos de formação continuada possam acontecer ambientes virtuais de aprendizagem e recomendariam estes cursos (91,5%) para sua equipe de professores. Assim, a partir das evidências nota-se um viés de compreensão por parte dos coordenadores de curso sobre a viabilidade de se estruturar cursos de formação continuada com modelos baseados em MOOC. Há que se destacar que 94% dos coordenadores acreditam que os cursos em ambientes virtuais podem estimular o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, conforme ilustrado no gráfico a seguir.
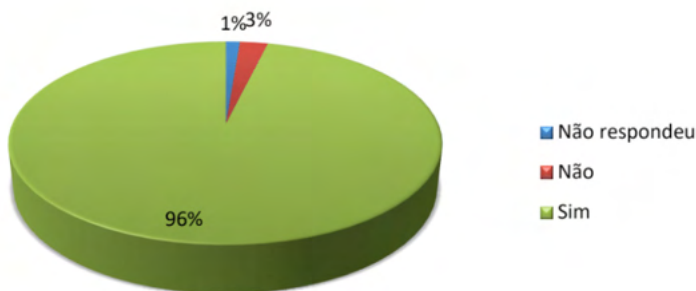
Gráfico 2 – Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas

Esse último dado é significativo e converge para o que defendem Gonçalves; Gonçalves (2015) ao destacarem que:

> [...] a partir do uso de MOOCs, espera-se uma contribuição significativa no âmbito da melhoria no acesso à formação contínua de professores, educadores e formadores, bem como na inovação educativa ao facilitar a obtenção de formação contínua a distância, já que muitos elementos do público-alvo se encontram distantes dos centros de formação e com disponibilidades temporais reduzidas. (p. 10)

A tendência corrobora com o que foi identificado e apresentado na revisão bibliográfica, denotando que há espaço para expansão das estratégias de formação continuada mediadas por AVAs, fato que, aliás, se constitui um dos pilares desta pesquisa. Ressalta-se, porém que um MOOC não deve ser percebido apenas como um curso baseado e mediado por estes ambientes virtuais, mas como um modelo que prima pela aprendizagem centrada nos participantes, livre de custos, flexível, interativo e inclusivo, como destacado no item 4.3.

No que se refere aos temas que poderiam ser abordados em um curso no formato MOOC, de interesse considerado prioritário para as equipes de professores, destacam-se aqueles voltados para as estratégias para o ensino da matemática, seguidos pelos temas relativos à Educação Inclusiva (16,5%) e Modelagem Matemática (15,2%). Como se observa no gráfico 6.3 há referências por cursos que abordem os Temas Transversais, Novas Tecnologias aplicadas ao Ensino e outros que contemplem a formação mais ampla do professor dos cursos de licenciatura em Matemática.
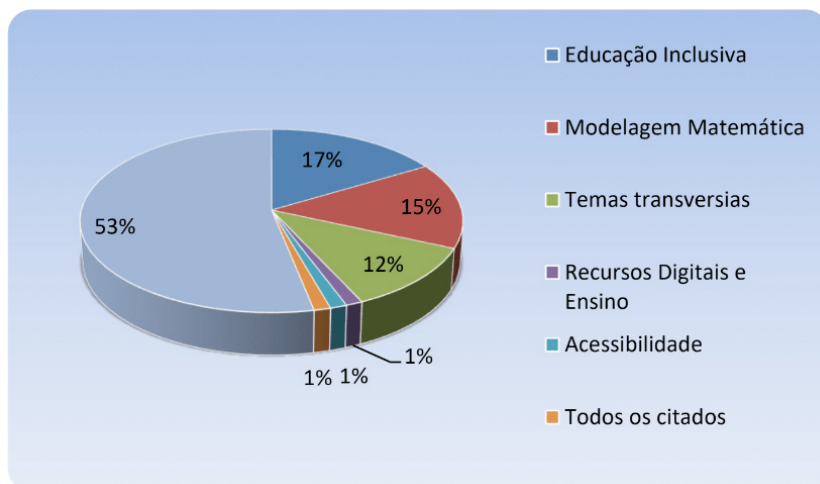
Gráfico 3 – Temas Prioritários para Formação Continuada

Em relação à questão aberta de livre resposta e não obrigatória sobre a pesquisa, os Coordenadores apontaram, dentre outras observações que outros temas para formação poderiam ser disponibilizados, principais motivações e desmotivações quanto aos processos de formação continuada delineados pelas ações das IES as quais estão vinculados. Alguns dos relatos[4] foram destacados abaixo:

> *Os cursos EAD podem acrescentar bastante quanto a metodologia de interação os professores em cursos presenciais e isso se dá pelo desconforto causado pelo novo que os leva a desenvolver novas competências. (COORDENADOR 9)*
>
> *O ambiente online pede acima de tudo uma pessoa disciplinada, embora muitos possam achar que é mais fácil. Muito pelo contrário, pede muito esforço e hábito de estudo para quem o faz. (COORDENADOR 14)*
>
> *O desenvolvimento de novas práticas pedagógicas é muito complexo e seria muito raro que um simples curso online trouxesse mudanças nas mesmas. Mas é um caminho para futuras reflexões. (COORDENADOR 27)*
>
> *Empoderar os docentes de formas diversas para o ensino da Matemática (explorar mais a história da Matemática). Acredito que além do conhecimento sobre os vários campos da Matemática, o professor deve diversificar suas estratégias de ensino. Isso irá aproximar mais o aluno da Matemática e a compreensão de sua aplicabilidade. (COORDENADOR 43)*

Alguns coordenadores sugeriram outros temas que não foram incluídos no formulário ou destacaram que todos são relevantes. As respostas evidenciam uma preocupação com temas relacionados à formação pedagógica e a apropriação adequada das tecnologias aplicadas aos processos ensino-aprendizagem por parte dos docentes.

> *Ainda, indicaria cursos que procurassem compreender melhor como o aluno*

4 A fala dos coordenadores foi enumerada na ordem sequencial de resposta ao questionário.

> *aprende. É fundamental que em um curso de formação de professores os aspectos relacionados com a aprendizagem sejam contemplados/ considerados pelos docentes de todas as áreas do curso para que possam além de aperfeiçoar as próprias práticas no ensino superior os docentes possam proporcionar aos licenciandos a reflexão sobre esses aspectos. (COORDENADOR 61)*

> *Acredito que essa modalidade não deva ser usada exclusivamente. Porém como complementar em situações em que as interações entre professores presencialmente não sejam necessárias. (COORDENADOR 60)*

Além do domínio dos conteúdos e do conhecimento matemático, percebe-se a preocupação que o ato de ensinar deva estar atrelado às metodologias e às estratégias didáticas para o ensino destes conteúdos. Há que se pensar em articulações entre o conhecimento do professor e as estratégicas de ensino que possam induzir transposições didáticas que efetivamente induzam a construção do conhecimento matemático pelos alunos.

> *Considero que esse tipo de oportunidade de formação continuada seria muito importante para a melhoria do ensino e da aprendizagem nas disciplinas relacionadas à área da Matemática. Muitos professores do curso são bacharéis. Alguns são até mesmo licenciados, como eu, mas em seus cursos de graduação e pós-graduação não tiveram uma ênfase tão grande nas questões de metodologias de ensino como se vê no currículo atual das licenciaturas. Assim, esses docentes acabam recorrendo aos métodos tradicionais de ensino (lousa e apresentação em slides) em 100% do tempo de suas aulas. Dominar tecnologias de informação e saber utilizá-las poderia facilitar bastante a aprendizagem dos alunos nessas aulas. Há mais ou menos 2 anos "corri atrás" por conta própria de algumas ferramentas computacionais como o GeoGebra e o utilizei em minhas aulas de Cálculo Diferencial de Integral e o resultado foi fantástico. Muitos professores resistem em aprender e a usar esse tipo de ferramenta, seja por questões filosóficas (não acreditam que haveria melhora na aprendizagem com essas ferramentas) ou por questão de falta de tempo. Talvez um subgrupo desse último grupo estaria mais suscetível a aprender essas novas metodologias de ensino se houvesse uma boa oferta de um curso online sobre o assunto, com certificação. Se eu pudesse, marcaria todos os itens da última pergunta. Nós não temos experiência em acessibilidade, não recebemos formação para isso. Como lecionar para um aluno surdo, para um aluno cego? [...] A oferta desse tipo de curso deveria ser fomentada pela reitoria [...]Boa pesquisa! Gosto muito de usar a tecnologia na sala de aula. (COORDENADOR 65)*

Acrescenta-se que o emprego de recursos e aparatos tecnológicos por si só, não impactam positivamente nas práticas de um docente sem que este tenha a formação adequada. Como destaca Zabalza (2006):

> [...] a formação continuada dos docentes poderia ser pensada em relação ao modo como organizar a informação, como divulgá-la, como facilitar a aprendizagem, como potencializar experiências formativas enriquecedoras, como avaliar as aprendizagens (p. 106)

A partir das colocações feitas pelos coordenadores com relação aos elementos

que favorecem a participação do professor em cursos de formação continuada mediados por ambientes virtuais de aprendizagem possibilitou compreensão das necessidades, das motivações e possibilidades de atualização das práticas pedagógicas.

4 I PERCEPÇÕES, ACHADOS E APROXIMAÇÃOES

A partir das evidências, pode-se perceber que trabalhar com o conhecimento no ensino superior exige outras práticas docentes que consolidem não apenas conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais, mas que configurem um “saber fazer” que extrapole os processos de reprodução. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento da aprendizagem, o impacto das TIC sobre os processos e práticas de ensino, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio ao ensino.

O posicionamento dos Coordenadores de Curso que participaram desta pesquisa, corroboram com a visão de que a formação dos professores universitários não se encerra na sua formação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, porém começa antes mesmo do início de sua carreira acadêmica quando o futuro professor, ainda como aluno, toma contato com seus primeiros exemplos de conduta docente – estendendo-se ao longo de toda sua carreira, num processo de constante aprendizado e aperfeiçoamento.

E, ao mesmo tempo, no contexto atual é praticamente impossível pensar a formação universitária distante dos recursos tecnológicos. Assim, várias iniciativas se voltam para o preparo dos professores não só para o uso dos instrumentos tecnológicos como instrumentos de ensino, mas, também, para orientar os estudantes para que se apropriem dos conhecimentos e habilidades necessárias ao uso das novas tecnologias na condução do seu processo de aprendizagem. Parece que a direção é que os professores sejam capazes de incorporá-las como um elemento habitual de trabalho.

Há uma percepção de que, em função da multiplicação das novas tecnologias, é possível vislumbrar novos modos de interação e colaboração entre os diversos atores e interfaces que compõem os processos de formação continuada. Nesse contexto, novas habilidades são requeridas de maneira que o docente contribua efetivamente na formação de pessoas que construam seus conhecimentos de forma autônoma, durante e após sua formação acadêmica.

5 I CONSIDERAÇÃOES FINAIS

As pesquisas de levantamento, assim como a demonstrada neste capítulo, permitem elucidar potencias demandas de determinados grupos e apontar para novas ações investigativas. Este levantamento junto aos Coordenadores de Curso permitiu identificar as expectativas em relação à formação continuada de suas equipes, onde se confirmou a

pertinência da pesquisa além de mapear as temáticas consideradas mais relevantes dentro deste contexto.

O objetivo inicial deste trabalho não era apenas ter uma amostragem para demonstrações estatísticas, mas os *insights* e as análises se constituíram nos principais elementos considerados críticos no desenvolvimento de uma pesquisa maior que estabelece o planejamento, desenvolvimento, implantação e oferta do MOOC "Estratégias para o Ensino da Matemática" que possa ser aplicado na formação continuada de Docentes que atuam no Ensino Superior, permitindo verificar, dentre outras variáveis, se esta modalidade de curso podem se mostrar viável e adequado como estratégica de formação continuada de professores que atuam nos Cursos de Licenciatura em Matemática.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRADE, M. V. M. **Aplicação dos Cursos Online Abertos e Massivos – MOOC – em processos de formação continuada para docentes de cursos de Licenciatura em Matemática**. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2018

ANDRADE, M. V. M. Considerações sobre a cibercultura e a aplicação das tecnologias da informação e comunicação nos processos educativos In: **Educação presencial e a distância**: desafios e reflexões. Maringá: Uniedusul, 2020, p. 23-52.

ANDRADE, M. V. M.; COELHO, S. L.; VIANNA, A. A. Usabilidade dos portais corporativos direcionados à comunidade universitária: um estudo de caso. In: SILVA, Clayton Robson Moreira da (Org.). **Administração de Empresas**: Estratégia e Processo Decisório 2. Ponta Grossa (PR): Atena, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22533/at.ed.73821150414

ANDRADE, M. V. M.; SILVEIRA, I. F. Panorama da Aplicação de Massive Open Online Course (MOOC) no Ensino Superior: Desafios e Possibilidades. **EAD em Foco**, v. 6, p. 101, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.18264/eadf.v6i3.392

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação; economia, sociedade e cultura. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

FINK, A. **The survey handbook**. Thousand Oaks: SAGE, 1995.

FREITAS. H. *et al.* O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração**, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

GONÇALVES, V.; GONÇALVES, B. M. F. Avaliação de plataformas para criação e distribuição de MOOC para a formação contínua de professores. *In*: **International Conference on Innovation Documentation and Teaching Technologies**. Valencia: Universidad Politecnica de Valencia, 2015. Disponível em: http://hdl.handle.net/10198/12130. Acesso em: 25 mar. 2018.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPÍTULO 17

“O ROMANCE DO PAVÃO MYSTERIOSO”: APRENDIZAGEM EM DOC NA AULA

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 12/01/2022

Luiza Maria Aragão Pontes
Absoulute Christian University
Florida – USA
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4472162U3&tokenCaptchar=03AGdBq26-AcjObr33op5ear_KhNZ5MEclse2LJyQiM6]

RESUMO: O presente resumo estendido aborda um estudo da peça teatral cearense intitulado O Romance do Pavão Mysterioso pela Cooperativa de Teatro e Artes Cearenses. A metodologia do estudo transcorreu com o processo de pesquisa qualitativa e empírica sobre a importância dessa montagem na década de 70 com alunos do Grupo Alquimia de Teatro Amador da EEFM José Bezerra de Menezes, para depois orientar a montagem de um esquete teatral através do DOC – Disciplina Optativa Curricular. Os resultados obtidos revelaram que os educandos buscam a atividade de teatro na escola para se socializarem e se desinibirem, e produzirem seus esquetes teatrais, adicionando saberes da história do Teatro Cearense. Concluímos que os alunos estão comprometidos com as DOC’s na escola para aprimorar seus conhecimentos e, sobretudo, desenvolver práticas educativas e sociais, (Letramento Literário) por meio da atividade teatral, possibilitando uma qualidade educacional e uma melhor interação entre corpo docente e discente em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: História do Teatro Cearense. Letramento Literário. DOC.

“THE ROMANCE OF THE MYSTERIOUS PEACOCK”: LEARNING IN DOC IN THE CLASS

ABSTRACT: This extended abstract adresses a study of the Ceará tbeater play entitled O Romance do Pavão Myterioso by the Ceará Theater and Arts Cooperative. The methodology of the study follwed the processo of qualitative and emprical research on the importance of this production in the 70s with students from the Grupo Alquimia de Teatro Amador of the EEFM José Bezerra de Menezes, to then guide the assembly of a theatrical skit through DOC – Curricular Optional Subject. The results obtained revealed that the students seek the theater activity at school to socialize more, become uninhibited and produce their theatrical sketches, adding knowledge of the history of Teatro Cearense. We coclude that students are committed to DOC`S at school to improve their knowledge ande, above all, develop educational and social practices (Literary Literacy) through theatrical activity, enabling educational quality and social practices (Literary Literacy) though theatrical activity, enabling educational quality and better interaction between faculty and students in the classroom of class.

KEYWORDS: History of Ceará Theater. Literary Literacy. DOC.

1 I INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado com o intuito de incentivar a participação dos alunos

em DOC – Disciplina Curricular Optativa na Educação Básica para desenvolver suas práticas educativas por meio de atividades artísticas, aprimorando seus conhecimentos e incentivando a montagem dos esquetes teatrais, sendo de fundamental importância para compreender essas práxis nas escolas públicas. Estas atividades artísticas foram desenvolvidas no sexto tempo, após as aulas regulares, quatro horas aulas por mês.

Tendo por base tais circunstâncias, percebeu-se que desenvolver a participação dos alunos em DOC é de fundamental importância para estruturar uma prática pedagógica e artística para a formação de cidadãos participativos e contextualizados na História do Teatro Cearense, oportunizando a teoria e a prática em sala de aula. Evidentemente, estes alunos se identificaram com tais práticas no ambiente escolar, pois o objetivo geral é socializar o aluno por meio de uma atividade teatral com o desenvolvimento do Letramento Literário para que os mesmos sejam sensibilizados ao conhecimento e à montagem de um esquete no final do processo educativo- artístico, formando também educandos participativos e críticos através desta atividade artística.

A metodologia deste trabalho foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, com uma pesquisa empírica, com um estudo de um referencial teórico bem direcionado para uma prática de Letramento Literário com a compreensão da História do Teatro Cearense, mais precisamente, para a existência e atuação da Cooperativa de Teatro e Artes, sua importante atuação como um teatro político na década de 70, sendo um divisor de águas na encenação da Dramaturgia Cearense de grande relevância à compreensão do construto deste resumo expandido.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Através da compreensão e informação da encenação da peça “O Romance do Pavão Mysterioso”, adaptada por Marcelo Farias Costa e dirigida por José Carlos Matos, veio também a criação da Cooperativa de Teatro e Artes Cearenses, em 1972: “Em março de 1972, funda a Cooperativa de Teatro e Artes. Nesse mesmo ano, estreia como autor, adaptando o cordel O Romance do Pavão Mysterioso, encenado no Teatro Universitário, atuando também, na direção” (Costa. 2017, p. 313).

Esta Cooperativa de Teatro e Artes Cearenses marcou sua época e trajetória, e por quatro anos desenvolveu várias atividades importantes no cenário artístico cearense, valorizando a dramaturgia de seus autores:

Conforme Costa (2017):

> Na época, era assim que se pensava do espetáculo (Gazeta de Notícias, 8 de março de 1972) “A Cooperativa de Teatro e Artes, um grupo de proposições novas, dentro do marasmo que envolve o teatro cearense, escolheu ara sua primeira montagem O Romance do Pavão Mysterioso, literatura de cordel de João Martins de Athayde. O texto original foi ligeiramente adaptado para o teatro, conservando a rima e o teor do original (COSTA, 2017, p. 325).

Soma-se a isso uma pesquisa e estudos desta montagem para se ter acesso à atuação do teatro cearense na década de 70, na prática de um teatro de bairros, atuante e crítico, com teor político na cidade de Fortaleza, pois nessa época os grupos de teatro cearense faziam produções teatrais ocasionais devido à dificuldade de produção teatral. A década de 70 não somente trouxe a Cooperativa de Teatro e Artes em evidência, mas também destacou vários grupos teatrais como o GRITA – Grupo Independente de Teatro Amador, Grupo do Teatro do Sesi, Grupo Cancela, Grupo Balaio, Grupo de Pesquisa, Grupo Opção, Grupo Raça e também a fundação da FESTA – Federação Estadual de Teatro Amador. A Cooperativa foi um marco para a Dramaturgia Cearense e existiu de 1972 até 1976:

> Criada por jovens atores, a Cooperativa de Teatro e Artes introduz o Ceará no panorama do movimento do teatro amador, que marcou o Brasil no correr dos anos 1970. Em síntese, os artistas envolvidos por essa ideia acreditavam ser possível criar novas realidades produtivas e ainda contribuir para fomentar um processo de abertura politica no País (MAGELA, 2012, p.01).

Tal manifestação artística, na década de 70, propiciou uma pesquisa também de cunho bibliográfica voltada, assim, para uma abordagem teórica com fontes bem restritas em livros, artigos e jornais; trazendo como principais autores: o pesquisador, dramaturgo, ator e diretor Marcelo Farias Costa e o jornalista e pesquisador Magela Lima. Sendo assim, nossa pesquisa foi empírica com uma abordagem qualitativa. Também foi estudado o conceito de Letramento Literário por Magda Soares e Hiluska de Figueiredo Sousa Carneiro Vieira.

Na montagem da peça, destacamos: a originalidade das músicas, ou seja, as músicas foram compostas por Airton Ribeiro, após pesquisa mais especificamente no cancioneiro popular, tendo a direção musical de Antônio Godim. Por outro lado, o cenário e os figurinos foram de Eubirajara Garcia; a iluminação de Hélio Brasil, com um elenco onde prevalecia os alunos formandos do CAD – Curso de Arte Dramática:

> "O Pavão estreou, então, a 20 de abril, e foi sucesso desde que as luzes se acenderam no palco, no primeiríssimo minuto do espetáculo. No elenco: Almir Kataoka, Airton Ribeiro, José Carlos Matos, José Erivan, Nilda Magno, Jota Arraes, Creuza Nascimmento, Zulene Martins e Marcelo Costa" (COSTA, 2017, p.327).

Destacam-se José Carlos Matos e Marcelo Farias Costa, que neste trabalho conseguiram fazer uma ótima parceria no processo desta montagem. O trabalho teve uma ótima crítica com uma repercussão favorável chamando atenção do público em geral; apesar da dificuldade de produzir a peça. Quadros de pinturas cearenses foram doados por pintores para a Cooperativa, que, ao realizarem uma exposição, geraram renda para a montagem da peça. Havia uma maravilhosa parceria entre os pintores e também entre os atores e diretores teatrais.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em meio a tais questionamentos, ao contextualizar esta prática educativa, buscou

tornar os Docs. mais atrativos, permitindo que os alunos desenvolvam suas práxis de forma mais participativa, orientadas e adequadas, propiciando união da teoria à prática. Isso permitiu também amenizar o processo de evasão escolar, tornando as práticas educativas mais relevantes, tendo por base o interesse pelo assunto abordado.

Os DOC's. são interessantes para aproximar o corpo discente e também docente e propiciar a troca de informações em sala de aula. Podemos qualificar esta proposta como um tipo de letramento literário e social com uma prática direcionada às artes cênicas:

> O letramento não é unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (MAGELA, 2012, p.01)

Sendo assim, esta prática social de leitura e de escrita fez com que os alunos compreendessem e começassem a estudar a dramaturgia do texto revolucionário de "O Romance do Pavão Mysterioso" como um marco na História do Teatro Cearense para, depois, se tornarem protagonistas de suas atividades ao encenarem na oportunidade o esquete A Casa de Bernarda Alba, de Frederico Garcia Lorca, adquirindo, assim, importância à medida que a vida social e as atividades escolares foram centradas na interpretação e codificação da leitura e da prática cênica.

Esta prática permitiu uma experimentação cênica, foi possível fazer um paralelo entre esta montagem cearense, que enalteceu o dia 20 de abril de 1972 para o entendimento do estudo de cenas que fundamentaram o esquete A Casa de Bernarda Alba, destacando o ano de 1936, onde, em proporções divergentes, estes trabalhos marcaram suas respectivas trajetórias cênicas, incentivando a prática por meio de um entendimento teórico.

4 | CONCLUSÕES

Conforme a evolução da DOC, realizados no sexto tempo, uma vez por semana, com uma carga horária de 20 horas/aulas, foi possível fazer com que os alunos se comprometessem de forma participativa, por meio do processo de Letramento Literário e Social com o desenvolvimento de uma práxis educativa, ao focarem a atividade teatral em forma de esquete, unindo o conhecimento e a arte de encenar com um grupo específico de alunos, ao participarem do grupo Alquimia de Teatro, na EEFM José Bezerra de Menezes.

Entretanto, os alunos tiveram oportunidade de conhecer uma peça do Teatro Cearense que foi um marco, sendo encenado pela primeira vez em 1972, perfazendo assim 50 anos. Na visão de Marciano Lopes, foi a adaptação da mais popular Literatura de Cordel, com um elenco equilibrado que projetou uma das melhores montagens cênicas denominada: O Romance do Pavão Mysterioso:

> "Mandou bem Marcelo Costa quando idealizou adaptar para o teatro a mais popular criação da consagrada literatura de cordel. Trabalhando com um elenco homogêneo, sem estrelas, embora os atores e atrizes do primeiro time

sejam bem conhecidos do público, em O Pavão o que a gente vê é um todo igual, em perfeita harmonia” (COSTA, 2017, p.328)

Esta encenação se apresentou de forma simples, mas bem significativa, tendo sido recomendada para todo tipo de público como um bom espetáculo, sendo consumido aos moldes da comédia dell ‘arte, enaltecendo o trabalho da Cooperativa de Teatro e Artes, fundamentado numa bela plástica com uma específica adaptação, conservando não somente a rima do original. Este processo foi interessante, pois permitiu uma maior desenvoltura entre estas duas linguagens: Literatura de Cordel e Artes Cênicas.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. F. **História do Teatro Cearense revista e aumentada**, Fortaleza, 2ª Edição, Expressões Gráficas e Editora, 2017.

MAGELA, G. https://www20.opovo.com.br/app/colunas/imagememovimento/2012/ 04/27/ noticiasimagememovimento,2828486/porque-nunca-e-demais- lembrar.shtml. **Por que nunca é demais lembrar**. Coluna Imagem & Movimento, Fortaleza, Jornal O Povo, 2010.

__________**Quem é quem no Teatro Cearense**. Fortaleza, Expressão Gráfica e Editora, 2017.

VIEIRA, H. F. S. C. **Letramento Literário – Um caminho possível**, Revista Arredia, volume 4, nº 7, – Universidade Federal da Grande Dourados, MS, Editora UFGD, 2015.

ANEXO

CARTAZ DA PEÇA

FOTO DA PEÇA – ARQUIVO PESSOAL DE MARCELO FARIAS COSTA – 1972

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - Portugal (PFCE/UC, 2014-2016). Pós-Doutor em Formação Docente, Identidade e Gênero pelo Instituto Politênico da Escola Superior de Educação de Coimbra - Portugal (ESEC, 2017-2021). Doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia - pela UNIVATES, 2018/2022). Doutor em Ciências da Religião (Religião, Sociedade e Cultura/Movimentos Sociais - pela PUC-Goiás, 2010-2014). Doutorando em Educação (Estudos Culturais - pela ULBRA, 2020-). Possui Mestrado Profissional em Teologia - Educação Comunitária, Infância e Juventude (EST/UFRGS, 2008-2009) e Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação (UEP, 2007-2009). Graduado a nível de licenciatura em: Matemática (UEG), Pedagogia (ICSH/UFG), Filosofia (FBB) e Ciências Sociais (Faculdade Única) e, bacharelado em teologia (FATEBOV). Atualmente é Professor Titular C-II da Fundação Municipal Integrada de Ensino Superior (FIMES / UNIFIMES) desde 2014 (onde atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação) e Professor P-IV da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC) desde 1999 na área de Matemática. Atua, ainda, como Docente Permanente nos seguintes Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Fundação Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Linha 1 Currículo, Formação Docente e Diversidade (Cooperação técnica nº 1038/2019. Publicado no D. O. nº 10038 de 28/11/2019), Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Faculdade de Inhumas (PPGEDU-FACMAIS), Linha 1 Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE) e, do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (Colaboração Técnica, sem vínculo empregatício), na Linha 2 Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES-CNPq); Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no interior do Amazonas (do IFAM). Associado na ANPED/Nacional. Associado na APEDUC - Associação Portuguesa de Educação em Ciências. Membro da Comissão Editorial da Revista Científica em Educação da FACMAIS (2020 -); Membro do Comitê Científico da Editora Atena (2019 -); Editor da Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais (2020 -). Membro do Comitê Científico da área Ciências Humanas da editora Publishing. Avaliador do Guia da Faculdade (2020-). Avaliador de Cursos e Instituições cadastrado no Conselho Estadual de Goiás - CEE/GO. Pesquisador cadastrado no ORCID e no ResearchGate. Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente interessa-me pesquisa em dois grupos temáticos: I Processos Educativos: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II Estudos Culturais: Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, Religiosidade e Cultura.

WANDA PEREIRA DE LIMA - Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS na linha de pesquisa Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2007), área de

concentração Teorias e Práticas Pedagógicas da educação Escolar, com foco em Políticas Públicas. Especialista em Gestão Escolar; Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1995). Tem experiência em gestão escolar. Atualmente, é professora efetiva na UNIFIMES - Centro Universitário de Mineiros-GO, no curso de Pedagogia, com ênfase em Gestão Educacional, atuando nos seguintes temas: formação/ gestão de professores, políticas públicas e organização curricular. Conselheira do Núcleo de Formação e Assessoramento Pedagógico - NUFAPE e integrante do Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAPSI) do Centro Universitário de Mineiros-Goiás.

JANAÍNA RODRIGUES REIS NASCIMENTO - Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Educacional de Fernandópolis (2003) e é Tecnóloga em Gestão Empresaria pela FATEC (2019). É pós-graduada em Psicopedagogia e possui especialização em Formação Pedagógica para Educação Profissional e Tecnológica. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Atualmente é diretora de escola - SESI-SP.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 47, 100, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 127, 129, 164

Anime 65, 66, 67, 68, 70, 71

Avaliação educacional 98, 99, 101, 102, 103, 108, 115

B

BNCC 13, 14, 15, 16, 17, 18

C

Cooperação 119, 123, 127, 163

COVID-19 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 63

D

Docência 28, 29, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 53, 81, 123, 124, 125, 132, 133, 135, 139, 141

E

Educação aberta 143

Educação de jovens e adultos 1, 3, 4, 6, 11, 12, 35, 44, 72

Educação e saúde 36

Educação profissional 73, 75, 76, 78, 79, 85, 86, 164

Educação superior 19, 20, 21, 22, 24, 64, 80, 81, 100, 144, 145

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 123, 125, 126, 127, 128, 133, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 163

Ensino de Libras 54

Ensino de Química 65, 66

Estágio curricular 29, 32, 42, 44, 45, 46

Estágio supervisionado 1, 2, 27, 30, 31, 45

Estratégias 2, 12, 15, 20, 21, 23, 50, 58, 66, 81, 82, 100, 107, 108, 113, 114, 115, 117, 128, 129, 136, 137, 143, 149, 150, 151, 152, 153, 155

Experiência 2, 3, 4, 6, 13, 26, 29, 30, 31, 42, 44, 47, 48, 51, 52, 60, 64, 83, 102, 123, 125, 127, 132, 153, 163, 164

F

Formação de professores 13, 17, 27, 29, 34, 35, 36, 39, 42, 43, 44, 48, 49, 54, 55, 63, 64,

73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 102, 110, 112, 115, 118, 121, 153, 163

G

Grupo de estudo 98, 101, 102, 103, 105, 106, 107

I

Implementação 13, 14, 15, 64, 73, 80, 81, 85, 86, 101, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 119, 120, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143

Integração tecnológica 1, 5

L

Leitura 31, 32, 34, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 108, 113, 117, 127, 128, 129, 133, 160

Ludicidade 104, 123

M

Mapas conceituais 54, 55, 56, 59, 60, 61, 63, 64

P

PARFOR 42, 43, 44, 45, 47, 48

Pedagogia 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 55, 72, 77, 81, 85, 123, 133, 163, 164

Pessoas com deficiência 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86

Política de formação continuada 110

Políticas públicas 15, 38, 80, 81, 82, 101, 114, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 164

R

Readequação 50

T

Tecnologia educacional 20, 50

Trabalho pedagógico 13, 48, 101, 109, 136, 141

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas 2

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2022

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas 2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2022